التربية وترقية المجتمع

الطبعـــة الأولـــى ١٩٩٢

دار سعــاد الصبــاح
مــركز ابـن خـلدون
للدراسات الإنمائية

رقم الايداع : ١٨٩٠٠ / ١٩٩٢

المشرف على السلسلة :
الدكتور ضياء الدين زاهر

الاشراف الفني : حلمي التوني

د

دراسات فى التربية

٣

التربية وترقية المجتمع

د. محمود قمبر



تقـــديم

يمثل هذا الكتاب : « التربية وترقية المجتمع » حلقة من حلقات سلسلة تربوية جديدة تتوجـه إلى جمهور المعلمين والمتخصصين التربويين وأولياء الأمور ، وإلى كل المواطنين العرب الذين لديهم رغبة صادقة فى الحصول على قاعدة عريضة ودقيقة عن المفاهيم والممارسات التربوية الحديثة واتجاهاتها المستقبلية .

وتنطلق هذه السلسلة «دراسات فى التربية » ، من قناعة مؤادها ان مصير العرب فى القرن القادم يتوقف على الكيفية التى سيعدون بها ابناءهم تربوياً وتعليميا خلال ما تبقى من القرن العشرين ، والسنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين . وقد تنبهت كل دول العالم المتقدم وعدد من دول العالم النامية لهذه الحقيقة منذ بداية الثمانينات . ففضلا عن الحقيقة المستقرة منذ عدة قرون حول ضرورة « التعليم » كطريق لأى نهضة حقيقية ، فإن الجديد فى السنوات الأخيرة هو تزايد الإدراك بأن المسألة ليست أى تعليم ، وإنما الذى أصبح مطلوباً هو« تعليم » من نوع جديد ، يهيىء الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد ، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة ، عصر التغير المتسارع ، عصر الانفتاح الإعلامى الثقافى الحضارى العالمى ، عصر تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج .

إن الثورة التكنولوجية الثالثة ، التى هى أهم خواص القرن الحادى والعشرين ، هى ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة . ويقدر خبراء الدراسات

المستقبلية أن حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات ، أى أن حجم التراكم فى هذه المعرفة خلال السنوات القليلة المتبقية من هذا القرن ، مثلا ، ستكون متساوية أو تزيد عما تراكم من معرفة إنسانية منذ بداية التاريخ البشرى المسجل . وهذا الكم الهائل والمهول من المعرفة يحتاج إلى تنظيم سريع ومستمر لمن يريد أن يستخدمه . وهذا التنظيم السريع لتدفق المعلومات ، والتعرف على طرق إستخدامها هو محك التقدم فى القرن القادم . والثورة التكنولوجية الثالثة تختلف عن الثورة الصناعية الأولى والثانية فى عديد من الوجوه . فبينما كانت الأولى تعتمد على البخار والميكانيكا والفحم والحديد ، والرأسمالى العصامى ، وبينما كانت الثورة الصناعية الثانية تعتمد على طاقة الكهرباء والنفط والطاقة النووية ، وفن الإدارة الحديثة ، والشركات المساهمة ، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد أساساً على العقل البشرى والإليكترونيات الدقيقة ، والكمبيوتر ، وتوليد المعلومات وتنظيمها واختزانها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية ، وعلى الشركات المتعددة الجنسية . ولأن العقل البشرى هو العماد الأول فى هذه الثورة ، ولأنه يمثل طاقة متجددة لا تنضب ، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة لن تكون حكراً على تلك المجتمعات الكبيرة المساحة أو الضخمة السكان أو الغنية بمواردها الأولية ، أو القوية بجيوشها التقليدية ، وإنها ثورة يمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمارها سواء كانت كبيرة أو صغيرة - إذا ما أحسنت إعداد أبنائها تربوياً وتعليمياً لذلك .

والتغير الإجتماعى المتسارع ، الذى هو أحد خواص القرن القادم ، والذى لم يبق عليه سوى عدة سنوات ، يعنى أن القيم والمؤسسات والعلاقات الإجتماعية ستكون عرضة للتغير والتحول والتبدل عدة مرات ، لا من جيل لآخر كما كان عهدنا فى الماضى ، ولكن فى حياة نفس الجيل

. وهذا التغير المتسارع هو نتاج للخاصية الأولى التى تحدثنا عنها أعلاه ، أى الثورة التكنولوجية الثالثة ، حتى بالنسبة لمن لا يشاركون فى صناعة أو صياغة هذه الثورة . فان الجميع وسيتأثرون بها ، فى أدنى لأراضى وأقصاها ، ويتطلب هذا التغير الإجتماعى المتسارع من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعا التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل ، وإلا دهمهما هذا التغير بقطاره المندفع . ومرة أخرى لا يمكن للفرد والمجتمع أن يتكيفا إلا إذا كانا مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة يساعدهما على ذلك . ويقع هذا العبء أساساً على النظام التربوى .

والانفتاح الاعلامى الثقافى الحضارى العالمى هو خاصية ثالثة من خواص القرن الحادى والعشرين . فوسائل الإتصال السريعة بل والآنية ، ستعبر الحدود بلا قيود ، وبرسائلها ومضامينها ، من أى مجتمع لأى مجتمع آخر . فالإرسال والإستقبال عبر الأقمار الصناعية يجعل من الحدود السياسية للدول ومن وسائل الرقابة التقليدية أدوات بدائية عديمة الكفاءة وقليلة الفاعلية فى منع أو تحصين الفرد ضد إستقبال محتويات الرسائل الإعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى . إن التحصين الحقيقى فى مواجهة هذا التدفق الإعلامى . الثقافى الوافد هو وعى الفرد والمجتمع ، وقدرتهما على الفرز النقدى ، والاختيار والتمثيل من بين ما يتساقط عليه ، وهذه مهمة تتجاوز قدرة النظام التعليمى التقليدى ، كما عرفناه أو نعرفه اليوم . إن هذه المهمة تتطلب نظاماً تربوياً من نوع جديد ، بل وتتطلب أجهزة ثقافية خلاقة فى كل مجتمع تتضافر مع النظام التعليمى فى القيام بها ، إذا كان لهذا المجتمع أن يحافظ على هويته الحضارية القومية ، ويحفظها من المسخ أو الذوبان ، فى نفس الوقت الذى لا يتحول فيه إلى متحف تراثى جامد ومنغلق .

وأخيراً ، فإن تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج ، كأحد خواص القرن الحادى والعشرين ، ستعنى نهاية التمييز التقليدى بين العمل اليدوى والعمل العقلى ، أو بين الإدارة والعمل ، أو بين الإنتاج والتجارة والخدمات . فالإنسان « الفاعل » فى القرن الحادى والعشرين سيكون الإنسان المتعدد المهارات ، وأهم من ذلك الإنسان القادر على التعليم الدائم ، والذى يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات فى حياته العملية ، والمجتمع الفاعل فى القرن الحادى والعشرين سيكون مجتمعاً تستأثر فيه « خدمات المعلومات » بأكبر نصيب من القوة البشرية . ومرة أخرى تقع على النظام التعليمى المسئولية الأولى فى إعداد فرد ومجتمع بهذه المواصفات .

لهذه الإعتبارات جميعاً ، سعت كل بلدان العالم الأول والثانى والعديد من بلدان العالم الثالث إلى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية . وهدفها فى ذلك إعداد مواطنيها ومجتمعاتها للقرن الحادى والعشرين وكان ظهور كتاب « أمة فى خطر » (Nation at Risk)† بالولايات المتحدة عام ١٩٨٣ ، مؤشراً على هذه الصحوة . فرغم المكانة العالمية المرموقة للولايات المتحدة ، كأحدى القوتين الأعظم فى النظام الدولى المعاصر ، إلا أن الإحساس المتزايد بأن النظام التعليمى الأمريكى قاصر عن إعداد المواطن والمجتمع الأمريكى العام القرن الحادى والعشرين ، دفع الرئيس الأمريكى « رونالد ريجان » لتكوين لجنة رئاسية على أعلى مستوى لمراجعة هذا النظام واقتراح الاستراتيجيات والسياسات الكفيلة بتطويره ، حتى لا تفقد الولايات المتحدة مكانتها المتميزة . وقد أحدث تقرير اللجنة هزة عنيفة فى الرأى العام الأمريكى ، مثل الهزة التى كان قد أحدثها إطلاق السوفيت لقمرهم الصناعى الأول

« سبوتنيك » عام ١٩٥٩ قبل الولايات المتحدة . وفى الحالتين انبرت كل مؤسسات المجتمع الأمريكي لتدارك مواطن الضعف فى النظام التعليمى ، فهو الأساس وهو المفتاح لكل نهضة أو تقدم .

وقد تزامن مع هذه المبادرة الأمريكية ، أو تبعها مباشرة ، مبادرات مماثلة فى اليابان ودول أوربا الغربية ، ودول المعسكر الشرقى ، والهند ، وغيرها . بل أنه يمكن القول إن الإصلاح الواسع الذى يقوم به الإتحاد السوفيتى فى ظل زعامة « ميخائيل جورباتشوف » ، تحت إسم « إعاده البناء » (البيروسترويكا) هو أساساً من أجل اللحاق العلمى والتكنولوجى بكل من الولايات المتحدة واليابان ، وحتى لا يفقد الإتحاد السوفيتى بدوره مكانته المتميزة فى النظام العالمى . ومرة أخرى فإن النظام التعليمى - التربوى هو الأساس وهو المفتاح .

ونحن هنا فى الوطن العربى لم نأخذ تحديات القرن القادم إلى الآن مأخذ الجد . ولم يدرك صانعو القرار على أعلى مستوى بعد ، أن التعليم هو المفتاح وهو الأساس ، وأن التعليم أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم ، مثلما أن « الحرب أخطر من أن تترك للعسكريين وحدهم » .

فرغم مجهودات مشكورة لبعض الهيئات والأفراد ، وفى مقدمتهم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) ومكتب التربية لدول الخليج العربية ، ومنتدى الفكر العربى ، فى الدراسات أو التنبيهات ، إلا أن إستجابة الرؤساء والملوك العرب لاتزال دون المستوى المطلوب فى هذا الصدد . لقد أشرنا بالفعل للكيفية التى تصدى بها رئيسا الولايات المتحدة والإتحاد السوفيتى لهذه القضية . ونضيف إلى ذلك أن رؤساء دول السوق الأوربية المشتركة خصصوا قمة عام ١٩٨٦ منفردة ومستقلة (عرفت باسم يوريكا) لدراسة مخاطر التلكؤ العلمى والتكنولوجى على

دولهم ، وبحثوا الوسائل الكفيلة . بمجابهة هذه المخاطر . وطبعاً كان التعليم هو أهمها .

لذلك أخذ مركز ابن خلدون على عاتقه القيام بمثل هذه السلسلة التربوية الجديدة والجريئة ، وتم إستكتاب عدد من الكتاب والمفكرين العرب ممن يمتلكون خبرات واسعة ومتكاملة فى البحث والنظرية التربوية وخارجها سعياً نحو بلورة فكر تشاركى موحد بشأن قضايانا التربوية ونحو تعميق الأصول التى يجب أن تؤسس عليها التربية العربية المعاصرة والمستقبلية .

وتنفيذاً لهذه التوصية ، يأتى نشر هذا الكتاب الهام لمفكر تربوى مرموق وهو الأستاذ الدكتور / مصطفى محمود قمبر الاستاذ بجامعتى عين شمس وقطر وصاحب الدراسات النقدية المتميزة فى مجالات اصول التربية والتربية الإسلامية . ومن هنا تأتى أهمية هذا الكتاب الذى يتناول من وجهة نظر نقدية طبيعة الثقافة والفكر والقيم والشخصية العربية حيث يضعها جميعاً على مشرحة التحليل العلمى النقدى لتشخيص ، سلبياتها وإيجابياتها ويتصدى لوضع ملامح إطار جديد للتربية يعزز هذه الأيجابيات ويؤصل لشخصية عربية تتحرك بقيم تجعل منها شخصية المستقبل فى مجتمع الغد المشرق .

مقدمة

المجتمعات المتخلفة، هي في حقيقتها مجتمعات تربيتها متخلفة، في عصر تقوم فيه الحضارة على علم وتكنولوجيا، أصبحت الشعوب تتربى تربية هادفة مقصودة، اذا ارادت ان تعيش عصرها وتتفوق فيه، وإلا فقد حكمت على نفسها بالتوقف، بالتخلف فالفناء.

ان المشكلة اليوم ان تعيش الأمة في مقاييس العصر أو لاتعيش. والعيش بمقاييس العصر حياة مخططة ومصنوعة، تنهض بها مفاهيم وتصورات، قدرات وكفاءات، قيم واتجاهات، وهذه كلها ثمرة علم وتعليم.. وفقد ذلك كله هلاك وعدم، ولم يعد على ظهر الأرض - كما كان في الماضي - مكان لأمة ترضى ان تعيش في نقص، لأن النقص يجر بعضه، حتى يفقد الأمة مقومات وجودها، ومن ثم فلا تستحق الوجود. لانه حينئذ لا كمال لها ولا شرف، كنا نخشى على الأمم ان يأكلها الاستعمار، يذل انسانيتها، ويمسح ارادتها ويمتص خيراتها، ويحول أفرادها إلى حيوانات يسخرها لخدمته، أو إلى عبيد يفنيهم لحياته... اليوم اصبحنا

نخشى عليها من جهلها .. استقلت شعوب العالم الثالث، وطردت الاستعمار من الباب، ولكن الاستعمار الجديد يدخل إليها اليوم بسبب جهلها من الف باب. فالجهل هو المصدر الأول لاستعمار العصر. يحرم الأمة من كل قدرة تمكنها من صنع حياتها وتأمينها وترقيتها، فلا تستطيع أن تنتج غذاءها، ولاتصنع كساءها، ولا تداوى أمراضها، ولاتواجه اعداءها.

لهذا أصبحت السياسة اليوم تكمن وراء التربية، وأصبحت المشكلات بصفاتها الدولية أو القومية ذات طبيعة تربوية اكثر منها سياسية... وأصبح مقياس التفاضل بين الأمم يرتبط بالتربية، وهى التى تميز بين أمم قوية وأمم ضعيفة، متقدمة ومتخلفة، حية وميتة.

لكن التربية التى نعنيها، ليست هى التربية التقليدية، التى تعمل ماديا لرعاية الصغار وتنشئتهم، فهذه التربية الطبيعية التى وهبها الله للحيوان والإنسان، فقدت كل قيمتها فى عصر التفجر المعرفى، والإبداع العلمى، والتقدم التكنولوجي، والإنجاز الحضارى، فى عصر الذرة وامتلاك الفضاء، وحرب النجوم.

وليست هى التربية الرمزية التي تعمل من اجل صفوة متعلمة، مفتونة بشهادات ذات بريق اكاديمي، ولكنها تربية وظيفية تعمل من اجل التقدم والتنمية، تربية الجماهير التى قضت على اميتها القرائية والحضارية.

انها تربية متغيرة فى كل شئ، اهدافا ومفاهيم ومحتويات وطرائق.

- تربية تجدد شخصية الأمة فى نموذج عصرى، يتوحد فيه كل فرد غاية ووسيلة، فكرا وشعورا، علما وعملا، خلقا وسلوكا.

- تربية تصقل العقل وتنمى قدراته فى التصور والخلق والابتكار، فى الفهم والتقدم والتحليل.

- تربية تحرر الفكر من قيد الخرافة، وأسار الجهل، وعتاقة التقاليد، وإمبريالية الماضى واستلاب العصر.

- تربية تنعش الثقافة التى تتفاعل مع غيرها، وتتبادل معها عوامل التأثير والتأثر، وتصنع معها ثقافة عالمية هى من نتاج الغرب والشرق على السواء.

- تربية تؤصل القيم فى شمولها وتكاملها، تؤمن بالله وتعمل لحياة، تمشى بالدين والعلم وترفع الانسان وترقى بالمجتمع.

هذه هى التربية التى نسير معها بطول هذه الصفحات، تكشف عن طبيعتها ووظائفها فى ترقية المجتمع، ومن ثم كان لابد من التعريف بالمجتمع والذى تجرىَ على ارضه التربية، افكارا وانشطة واساليب. فتغيير من نظم العلاقات الحاكمة لسلوك الافراد، على ان التربية لاتملك وحدها القوى السحرية التى تصنع بها المعجزات، ولاتملك فى يدها مفتاح التغيير، اذ للتغيير آلياته وعوامله الخارجية والداخلية، والتربية معها أداة فعالة فى يد المجتمع عندما يصدر ارادته ويجمع امره باتجاه التغيير.

وإذا كان المجتمع علاقات منظومة، مؤسسة او مندمجة، فإن هذه العلاقات صنع ثقافى. والثقافة التى تصنع المجتمع من جهة، هى من جهة أخرى قوة يصنعها المجتمع، لكنه لايصنعها من عدم، انه يرسيها فى مفرداتها وعناصرها فيتشكل فى اطارها، ليس كشئ سلبى أو جالد، ولكن فى ايجابية تمنحه القدرة على تطوير ثقافته وتوريثها نتاجا مجددا، قابلا بدوره للنمو والتطوير.

ومجتمعنا العربى وريث ونتاج ثقافات متنوعة. سلفية وغربية ومزجية فرضتها ظروف وخصوصيات الحياة العربية فى عصر الانبعاج والانفتاح والتأصيل.. وهنا يصبح للتربية دور فى تحليل ونقض هذه الثقافات وتمكين المجتمع من صنع ثقافة دينامية تتجاوز اشكالية الاصالة والمعاصرة، الخصوصية والعالمية، الدينية والعلمية.

وهذا التجاوز لن يكون بغير عقل له فكره الخلاق، ومن ثم كانت لنا وقفة مع طبيعة الفكر وسماته فى المجتمع العربى، وهى سمات تتصل فى علوها بالسلبية، أدت اليها حالة التجمد فى عصور الانحطاط والانهيار الحضارى منذ القرن العاشر الهجرى... والوعى لأزمة الفكر. هو وعى بأزمة الحياة والخروج منها، ولهذا فإن التربية الوظيفية فى ترقية الفكر مطلوبة كضرورة اولية، والا كان وعينا وعى المحتضر، الذى لايملك قوة الخلاص من الموت.

والفكر، أو العقل المفكر، لايعمل فى فراغ قيمى واجتماعى، انه نتاج فلسفة لها رسالتها الوجودية. وهذه الرسالة هى فى جوهرها منظومة قيم، ومن ثم فقد اضطررنا للوقوف مع القيم فى طبيعتها المطلقة والنسبية، العامة والخاصة، الثابتة والمتغيرة، المثالية والنفعية، وانتقلنا إلى دراسة واقع هذه القيم فى حياتنا العربية، وهو واقع يعانى من سوء التناقض أو التفسخ القيمى. ذلك لان القيم القديمة تهافتت فى ابنيتها التراثية، والقيم الجديدة لم تترسخ بعد، ومن ثم فقد اختلط الاصيل بالبديل، وتميعت القيم، فلم نعد نعرف منها ايها الحق وايها الباطل. ولتحريك القيم فى حياة عصرية تعيش حاضرها، وتعرف ماضيها وتشكل مستقبلها، فإن التربية (مطالبة) باكساب وتدمير القيم التى تعبر عن طاقات المجتمع خرج من مخاض ولادته وأحكم معايير حياته.

وثقافة المجتمع فى اطار معيارى، جسدناها فى مفهوم الشخصية، ولهذا فقد وقفنا مع الشخصية فى حدودها الذاتية والجماعية، المحلية والقومية، القطاعية والعامة، نحلل اهم صفاتها المؤثرة فى تشكيل الصورة الخاصة لكل شخصية، كاشفين عن المصادر التى استقت منها هذه الصفات مادتها، والعوامل التى اثرت فى تجسيدها، موضحين مايمكن للتربية ان تقوم به من دور لتربية الشخصية على مستوى الأمة، ومستوى الفرد.

ان الشخصية «المتربية» هى الشخصية النامية عقلا ونفسا ويدا

وجسما، شخصية تعتز بقيمها، وتبدع بفكرها، وتسعد بثقافتها، وتتطور بمجتمعها، انها فى النهاية خلاصة المجتمع، كما ان المجتمع نتاج أشخاص.

وهذه الموضوعات التى ضمتها الدراسة تساوقت فى اطار وحدة عضوية منهجية، يدل عليها عنوان (التربية وترقية المجتمع). وقد كتبت بلغة مبسطة دون اختزال، وفى وضوح دون تسطيح وفى تعميق دون تعقيد. واعتمدنا فيها على خبرتنا العلمية، ورؤيتنا الذاتية اكثر مما اعتمدنا فيه على النقل والاقتباس مما تعرفه عملية استيراد الافكار.

انها دراسة يبطنها فكر حر ساخن، قد يلسع الكثيرين، لكنه يثير فيهم الحس، ويهز عندهم العقل، حتى يتيقظوا لقسوة الحقائق عندما تتلى، وعندها لن يقفوا ولن نقف معهم ساكتين. والحركة - اتفاقا أو اختلافا - علامة وجود.

الفصل الأول

التربية وإشكالية التغيير المجتمعى

المجتمع: تعاريف متوافقة:

مثل كل الكلمات الكبيرة، لانجد تعريفاً واحداً، جامعاً أو مانعاً لما يسمى بالمجتمع.

- فالمجتمع قد يراد به: «اتحاد ذو طبيعة فيزيقية، سيكولوجية، أخلاقية، لأفراد يشملهم شكل معين من التجمع الشامل والمستقر والفعال، مستهدفاً تحقيق غاية عامة يسعى لها الجميع».
- وقد يقصد به: «تجمع منظم لأشخاص يسكنون أرضاً مشتركة، ويتعاونون فيما بينهم لإشباع الحاجات الإجتماعية الأساسية، ويتفاعلون فى إطار ثقافة عامة، ويتعاملون فى سلوكهم كوحدة اجتماعية متميزة».
- وقد يدل عليه: «تجمع أفراد توحد بينهم روابط تضامن، ويتصف بطبيعته البيولوجية والسيكولوجية والتقنية والثقافية».
- وقد يعرف بأنه: «مجموع أشخاص وجماعات يتبادلون فيما بينهم

علاقات تفاعل واتصال وتضامن واعتماد بيْنى، ولهم أنشطة عامة متوافقة تنبثق عن هذه العلاقات التفاعلية، ولهذا المجموع بنية شاملة تسمح له بالعيش والبقاء».

مما سبق يمكن استخلاص معايير أو صفات أساسية تحدد مفهوم المجتمع منها:

- **العمومية**: فالمجتمع يدمج الفرد فى جماعة، تنوب عنه كوحدة لها دلالتها الخاصة فى التنظيم الإجتماعى. إنه تجمع أفراد – ذكور وإناث – من مختلف الأعمار.

- **الإستمرارية**: والتى تتجاوز وجود الفرد كحياة ذاتية زائلة، فالمجتمع قبل الفرد وبعده. إن الأفراد يولدون عادة فى مجتمع قائم، يتكيفون معه، وليس عليهم أن ينشئوا مجتمعاً من عدم(*).

- **المشاركة**، والتى تميل إلى أن تكون نشطة ومقصودة، واعية ومحسوسة من قبل الأفراد. إنها المشاركة التى تحتفظ للفرد بجزء من

(*) لانريد أن نتعرض هنا للجدل السوفسطائى الذى يتعلق بأيهما الأصل: الفرد أم المجتمع؟ فالفرد يولد كائناً إجتماعياً، أنجبه زوجان، وحركته غريزة البقاء والتكاثر، فبحث عن زوجة وأنجب أولاداً، وتواجدت الجماعات واستقرت، ووجدت المجتمعات منذ أن وجدت هذه الجماعات وتطورت فى أشكالها وتنظيماتها وأنشطتها. وأصبح المجتمع الإطار الحيوى الذى يولد ويعيش ويموت فيه الفرد.

المنافع العامة فى الحياة، والتى تدفعه فى الوقت نفسه للوفاء بجهد فعال لتحقيق صالح الجماعة.

- **الإستقلالية الوظيفية**، والتى تجعل من كل مجتمع وحدة إجرائية، وفيها يندمج الأفراد، وفيها يخضعون جميعاً لقوانين وظيفيتها.

- التمايز الداخلى للإجراءات، والأعمال، والأدوار، والتى زادت نسبها فى عصرنا الصناعى، والتى تستهدف أن تشبع - بشكل أفضل - حاجات متنوعة: فيزيقية، سيكولوجية، تقنية، ثقافية، وغيرها(١).

وباستقراء مفهوم المجتمع وصفاته الأساسية، فإننا نرى المجتمع فى صورة هيئة إنسانية متفاعلة، وهذا ما يجعل المجتمع وقفاً على النوع الإنسانى، ومن ثم فهو يختلف عن أشكال التجمعات الأخرى للكائنات الحية، والتى قد يطلق عليها اسم «مجتمعات»، فالنحل قد يعيش فى مجتمع خاص به، وتنتظمه فى خليته علاقات عمل، وأدوار وظيفية، وأوضاع مكانة، ولكن مجتمعه ليس إلا تجمعاً غريزياً يفتقد كل مقومات التجمع الإرادى للإنسان.

ومع ذلك فإننا لا نرى المجتمع الإنسانى يتحدد فى بنية عضوية أو مادية قائمة بذاتها، ولها ماهية مجسمة، وحدود ظاهرة، وقسمات معروفة. إن المجتمع من هذه الوجهة يبدو كما لو كان ضرباً من الخيال. إنه لا يرى ولا يحس إلا من خلال علاقات مؤسساتية وتفاعلات مشتركة بين أفراد

تحكمهم نظم سياسية واقتصادية وتشريعية وثقافية وطبقية وأسرية وغيرها . وهذه النظم ذات أنساق ووظائف. ولكل منها نموذج خاص، يحتل فيه الأفراد أوضاعاً وأعمالاً تتطلبها طبيعة الحياة التى يعيشونها داخل التنظيم المجتمعى الذى يوجدون فيه.

المجتمع إذن نماذج سلوكية ذات مستويات ومعايير يخضع لقيمها الأفراد. وهذه النماذج صور لها استقلاليتها فى أذهاننا، ومن ثم فالمجتمع ليس الدولة والتى تتحدد كمنظمة سياسية مهيمنة، وتميزها معالم وعناصر مادية: أرض معروفة، وسلطة حاكمة، ورموز دلالية، ومؤسسات إنتاجية وخدمية وإدارية وغيرها، كما أن المجتمع ليس كذلك الأمة التى تعبر عن وجود قومي أو تجمع بشرى يعيش فى حدود الدولة أو الوطن(٢).

إن المجتمع وقائع وعلاقات، فالوقائع تعبر عن ظواهر وأحداث اجتماعية تستتبع بالضرورة أنواعاً خاصة من السلوك المنمزج أو المؤسساتي، والتى تختلف من مجتمع لمجتمع. فالمجتمع الإقطاعى كان يتميز بعلاقات تحكم الأفراد وتنتظمهم، وتحدد أوضاعهم وأدوارهم، وتختلف فى طبيعتها عن علاقات مجتمع رأسمالي، أو مجتمع اشتراكي. وكذلك فإن علاقات المجتمع الزراعي تختلف عن علاقات المجتمع الصناعي. وعلاقات المجتمع المحافظ تختلف عن علاقات مجتمع تقدمى أو ثورى. والتغير الذى يطرأ على المجتمعات، إنما هو أساساً تغير فى

العلاقات، وهذا ما نعنى به «التغير الإجتماعى» أو «تغير المجتمع»، وليس التغير كما يتصوره البعض تغيراً فـى الأرض أو العمارة أو وسائل المواصلات أو الزى أو أساليب العمل، فهذه كلها مما يتضمنه التغير المادى، نتائج وانعكاسات للتغير فى المجتمع، أى للتغير فى نظم العلاقات والتى تعبر عن تعديلات سلوكية، عن تغير فى عقول الأفراد وأنفسهم، وهو تغير يستدعى بالضرورة إحداث سلسلة من التغيرات المادية أو الملموسة فى جنبات الحياة.

ومادام المجتمع تتمثله فى نظام علاقات، فمن المتوقع أن نرى أمامنا أنواعاً لمجتمعات مصغرة ومكبرة، عامة وخاصة، وقد تسمى أحياناً بالمجتمعات المحلية أو البيئات المحلية (Communities).

عندنا مجتمع الدولة، ونعبر عنه بقولنا مثلاً: المجتمع القطرى، أو المجتمع المصرى. وعندنا المدرسة أو الجامعة كمجتمع، والنادى كمجتمع، والمصنع كمجتمع، والقرية كمجتمع، والقبيلة كمجتمع. لكل مؤسسة نموذج علاقات تنتظم أفرادها، ويتفاعلون داخلها تبعاً لقيم خاصة يشدها مثال محدد أو معقلن.

والفرد الواحد يدخل فى مجتمعات متنوعة، وفى كل منها يسلك سلوكاً مطلوباً ومرسوماً. فهو كفرد فى أسرة يتحدد وضعه ودوره وسلوكه بصفته أباً أو ابناً، وعندما يدخل كعضو فى نادٍ معين فإنه يسلك مسلكاً مناسباً

يختلف عن مسلكه إذا دخل مسجداً للصلاة، أو مكتباً للبريد، أو جامعة للتعلم، أو مصنعاً للعمل.

وهذه النماذج السلوكية المختلفة ثابتة بلوائح معروفة، معلنة أو مضمرة ومشدودة بقيم تجعل من الخروج عليها انحرافاً أو انتهاكاً لقواعد السلوك، قد يتطلب الإستهجان أو توقيع الجزاء.

والسلوك المؤسساتي أو المنمزج في كل مجتمع سلوك منتظم، متوقع حدوثه، وليس مجرد ردود أفعال عشوائية أو انعكاسية، تختلف من وقت لوقت، أو من فرد لفرد. فالمجتمع ليس حشداً جماهيرياً يجتمع ثم ينفض، إنه تنظيم ثابت ومستقر، وقد يتغير في أزمان، وتبعاً لعوامل ومؤثرات ضخمة، لكنه تغير يعيد التوازن إلى نظمه لتعمل من جديد في ظل ثبات واستقرار لأن المجتمع الذي يتغير كل صباح ومساء، لا يصبح مجتمعاً، ولاتعرف له نظم، ولا نماذج سلوك، ولا قيم تفاعل.. إنه يصبح الفوضى والإضطراب، أو التخلخل الذي يميع أو يسحق ذاتية المجتمع، ويربك الأفراد في أوضاعهم وأدوارهم وأساليب حياتهم.

ومن هنا كان لزاماً علينا أن نقف وقفة تحليلية مع التغير في المجتمع قبل أن نمضي إلى تشريح المشكلات الرئيسية التي تعوق المجتمع العربي عن مواصلة نموه الطبيعي في سياق صحي للتقدم والتحديث، ودور التربية في مواجهة هذه المشكلات.

المجتمع والتغير:

إن الذين تصدوا لدراسة نشوء وتطور المجتمع، كانت لهم تصورات خاصة عن قيام المجتمع وتشكل بنيته:

- عند هوبز، مرت الحياة الإنسانية بالوضع الطبيعي قبل أن تنتقل إلى الوضع الإجتماعي.
- وعند روسو، فإن المجتمع قام على أساس عقد اجتماعي ارتضاه الكل، وقد انبثق عن الحق المدني الذي أعقب الحق الطبيعي.
- وعند تارد، فإن المجتمع ثمرة التقليد والخلق على السواء.
- وعند الماركسية، تطورت المجتمعات من شيوعية بدائية إلى إقطاعية إلى رأسمالية إلى اشتراكية إلى شيوعية. وهي المرحلة النهائية التي ينتظر أن تفئ إليها كل المجتمعات(*).
- وعند اسبنسر، المجتمع عبارة عن جهاز عضوي حي متفاعل يقوم بوظائف مشابهة لتلك التي يقوم بها الإنسان.

(*) توجد نظريات أخرى لاتحصر تاريخ تطور المجتمعات في مسلك واحد حتمي.

«فالمجتمع العربي والمراحل التي مر بها في ذلك آليات النهضة والإنحطاط لم يكن محكوماً بتلك الآلية التي تعبر عنها نظرية تطور القوى المنتجة وضرورة تطابق علاقات الإنتاج معها ثم ضرورة تطابق الأبنية الفوقية مع تلك القاعدة».

- وعند اشبنجلر، المجتمع كإنسان يمر بمراحل نمو متعاقبة، تبدأ بمرحلة الطفولة، فالمراهقة، فالشباب، فالرجولة، فالشيخوخة، فالموت.

وقد سبقه ابن خلدون الذى نادى بنظرية «الأعمار الطبيعية للأمم».

- وعند توينبى، يشبه المجتمع إمبراطورية خاملة تنشط فيها أقليات ثورية أو راديكالية، هى أشبه بالبرابرة المغامرين أو المغيرين(٤).

وعلى كل، فالمجتمع - بصرف النظر عن المسار التاريخى أو النشوئى لقيامه وتطوره - عبارة عن نظم ومؤسسات، وهى ما عبرنا عنه بالعلاقات الحاكمة، لها أهداف ووظائف تقيمها الهيئة الإجتماعية لمواجهة حاجات العيش والإرتقاء به، وتشاد على قيم ومعتقدات راسخة وثابتة. وتتعرض لعوامل خارجية وداخلية تؤثر فى فاعليتها، حتى إذا افقدتها توازنها ووظيفتها حدثت «أزمة حياة» للمجتمع. ولا مخرج منها إلا بتغيير - واسع أو محدود - يعود بها إلى حالة من التوازن والإستقرار والعمل.. ومن تكرار الأزمات ومحاولات تجاوزها يطرد خط التقدم أو التغير فى المجتمع.

وعوامل التغيير كانت بطيئة وقليلة الحدوث فى المجتمعات القديمة التى شهدتها العصور السالفة. فهى مجتمعات رعوية أو زراعية تقليدية، مستقرة فى مستوطناتها البشرية وحدودها الجغرافية، وثقافتها خاملة (استاتيكية)، ولم تشهد ثورات متعاقبة فى التنظيم أو الإختراع كثورات هذا العصر المتنامية التى تغير من وجه الحياة، وهى ثورات من كل نوع:

علمى، سياسى، صناعى، اقتصادى، ثقافى، اجتماعى. ومن ثم فعصرنا هو عصر التحول والتغير.

ومع ذلك فلم يكن نادراً أن تتعرض المجتمعات القديمة لتغييرات عنيفة تأتى بها كوارث طبيعية كأوبئة فتاكة، أو زلازل مدمرة، أو فيضانات مهلكة، أو مجاعات مميتة أو تأتى بها أزمات ضخمة مفاجئة كالحروب والغزوات وغير ذلك مما يؤثر بشدة فى بناء ونظم المجتمع. وغالباً ما كانت نتائج التغيرات الحادثة غير محسوبة ولا متوقعة، فهى تغيرات عشوائية ومن ثم فإن مجتمعات ما بعد الكوارث أو الأزمات قد تعرف سبيل النهوض أو النكوص، البقاء، أو الفناء. وكم حدثنا التاريخ عن أمم انقرضت وخلت من قبل، وأخرى تحولت وذابت فى أمم جديدة غازية أو مسيطرة.

عوامل التغيير فى المجتمعات:

شهدت المجتمعات الحديثة والمعاصرة سلسلة تغيرات كبيرة، كان من نتائجها قيام مجتمعات جديدة فى نظمها وأبنيتها بشكل يفقدها المقاربة أو المماثلة مع ما كانت عليه من قبل. وهذه التغيرات ترجع إلى مجموعتين من العوامل، إحداها خارجية، والأخرى داخلية.

العوامل الخارجية:

١- الحروب:

تمثل الحرب عملية مخاض يولد فيه المجتمع من جديد، بصرف النظر عن نتيجتها: انتصاراً كانت أم هزيمة، وإن كان شكل التغير أو التجديد يختلف من حالة لأخرى، فالحرب الهجومية أو الدفاعية تتطلب إعادة تنظيم لإمكانات المجتمع وتعبئة قواه العاملة. وفى حالة النصر، فإن المجتمع يكسب خبرات ومفاهيم وأساليب - وربما ثروات - تعزز من إيجابيته وفاعليته فى بناء قوته ودعم حركته فى التوسع أو التقدم. وإسرائيل تعيش دائماً على الحرب، وكلما اشتدت بها أزمة داخلية أو اختناق اجتماعى أو اقتصادى أو سياسى، لجأت إلى الحرب كمخرج للأزمة، وكمسلك للتحول إلى وضع أفضل وأحسن، وهى دائماً تقوم بالحرب الخاطفة، وتتوقع النصر معها.

وفى حالة الهزيمة، فإن المجتمع - أى مجتمع - إذا لم تحاصره ضغوط مانعة، يعيد النظر فى كل أموره، ويقيم سياسة جديدة تعدل من نظمه وأساليب حياته وإنتاجه بما يمكنه من مواجهة الأزمات التى خلفتها الحرب.

وقد أصبحت الجيوش فى مجتمعات العصر مؤسسات عسكرية تصنع التحديث والتغيير فى المجتمع، وذلك بما تدخله من تكنولوجيا متطورة،

وتنظيمات فاعلة، تنعكس برمتها على كل أوضاع المجتمع.

والتربية هى أداة المجتمع فى تعزيز النصر أو فى دفع الهزيمة. ففى أوروبا وطوال القرن التاسع عشر وحتى نهاية النصف الأول من القرن العشرين، ظلت الحروب مشتعلة - بشكل أو بآخر - بين دولها، كانت تحديات حافزة للعمل والتنظيم والتحديث وإعداد الكفاءات المتنوعة والمتدرجة على كل المستويات، فنابليون بونابرت - وقد شاء له القدر أن يصبح إمبراطور فرنسا الطموح - استغل ثورة الشعب فى إلغاء الملكية، والقضاء على الإقطاعية، وبناء نظم دولة حديثة سادت فيها قوة البرجوازية المثقفة، فأقام نظاماً تعليمياً قومياً يحقق له أحلامه فى التوسع والسيطرة.. أنشأ الجامعة الإمبراطورية، ومدارس النورمال لإعداد المعلمين، وكليات عسكرية (أو مدارس عليا) فنية متخصصة، وأخرى مهنية تخرج الكوادر المسؤولة والمبدعة فى الدولة، ونشر مدارس التعليم العام فى كل البلاد، وأمر بتعليم الأميين من الجند، وأصبح جيشه من أحسن الجيوش المدربة فى عصره بدول أوروبا الحديثة.

وعندما هزمت فرنسا جارتها ألمانيا فى معركة يينا، صاح الفيلسوف فخته قائلاً: «بالتربية سوف ننتصر على جيوش نابليون»، وعندما تحقق بالفعل ذلك النصر بعد عقود طويلة فى عام ١٨٧٠م لم يتردد بسمارك أن يقول بكل فخر «إن الذى انتصر فى هذه الحرب إنما هو معلم المدرسة».

ومحمد على الكبير الذى سار على خطى نابليون، أقام فى مصر سياسة عسكرية مماثلة هادفة للتوسع والسيطرة على جنبات الوطن العربى، واستندت هذه السياسة إلى نظام تعليمى حديث يفى بمطالب جيش قوى. فأنشأ كليات جامعية (صبغتها عسكرية)، ومدارس تجهيزية أو ثانوية ترفدها بالطلاب، ومكاتب مبتديان (مدارس ابتدائية) تغذى التجهيزيات بالتلاميذ. وأصبح لمصر الحديثة تحت حكم محمد على وجهان: وجه حديث متأورب، ووجه إسلامى تقليدى. ولما وقفت ضده أوروبا كابحة لتوسعاته، قاضية على طموحاته، اضطر إلى تسريح الجيش ففك المدارس وهدم الكليات، وعادت مصر إلى نظامها التربوى، الموروث العتيق، والمتخلف فى محتوياته وأساليبه، حتى بدأت النهضة الحضارية الثانية فى عهد حفيده إسماعيل، ونهض معه التعليم ولكن هذه المرة بشكل مدنى أو حضارى.

وليس بخاف أن الجيش المصرى فى حرب أكتوبر (١٩٧٣) الظافرة، كان يضم أعداداً كبيرة من خريجى الجامعات والمدارس الثانوية، واستوعبوا بسهولة أحدث ما أخرجته التكنولوجيا العسكرية من آلات وآليات حرب وقتال على نحو أذهل الاستراتيجيين العسكريين فى الغرب.

فالحرب تنظيم وتعبئة وابتكار أدوات وأساليب، وهذه أشياء تنتجها التربية ويصنعها التعليم، ويصحبها التغيير، وهو فى معظم الأحوال دافع

للتقدم حتى فى حالات الهزيمة. ففى الحرب العالمية الثانية انكسرت ألمانيا واليابان، ولم تحل الهزيمة إلى إعادة البناء فى المجتمع، وصار لكل منهما تعليم قومى فعال استطاع أن يتخطى بالشعب الأزمة ويحولها إلى تفوق ساحق فى كافة الميادين العلمية والعملية.

٢- الإحتلال:

بصرف النظر عن سوءات الإحتلال فى قهر الإرادة الوطنية للشعب المحتل، وكبت أو تقليص حرياته، واستغلال أو نهب ثرواته، فإن لواقعة الإحتلال نتائج كبيرة تؤثر وتغير من واقع المجتمع الخاضع لسيطرة الإحتلال.

فالقوى الغازية عادة ما تكون متفوقة فى تنظيماتها وابتكاراتها، وعندما تقيم فى بلاد مفتوحة فإنها تخلق بها حياة جديدة على غرار ما ألفته فى بلادها الأصلية، فتنقل عاداتها وأساليبها، وتنشئ مؤسسات حديثة، وتبدأ فى خلق طبقة وطنية من المثقفين المتعلمين كعناصر معاونة فى تثبيت وسيطرة الإحتلال أو على الأقل فى خدمة الإدارة كوجوه شعبية مقبولة لدى الجماهير.

وهكذا تقوم صفوة أهلية تقلد المحتل فى عقليته ونفسيته، وتأخذ عنه

حضارته، وتصبح نواة تخمر حضارى فى بلادها .. ويكون ذلك بإنشاء مدارس حديثة تعلم أبناء الصفوة كما يتعلم بها أبناء القوى الغازية أو الأجنبية وتكون هذه المدارس نموذجاً مؤثراً يحتذى به فى عمليات التوسيع التعليمى الأهلى.

هكذا صنعت فرنسا فى الجزائر وتونس والمغرب، وصنع الإنجليز فى مصر. وكانت المدارس الأجنبية مؤسسات للثقافة الغربية، ومنابت تفريخ وتخريج للكوادر الوطنية التى وضعت التحديث الوطنى بأساليب غربية متعلمة أو مستعارة.

إن الإحتلال يمثل ضغوطاً وظروفاً قوية تعمل لتسريع التحديث القائم على أسس تعليمية جديدة. وقد يجد الوطنيون التقليديون أنفسهم مضطرين إلى الأخذ بأسباب العلم والتقدم، واستحداث التنظيم الإدارى والإقتصادى والإجتماعى والثقافى بشكل فعال يمكنهم من الإرتفاع إلى مستوى التحدى، ومواجهة قوى المحتلين بمثل أساليبهم التى يتفوقون بها. وهذا الوضع على الصعيد العالمى أدى إلى تقارب فى النظم والأساليب الحضارية والإجتماعية بين دول يقلد فيها الضعيف التابع القوى المتبوع.

٣- الاتصال الثقافى:

عندما تحتك ثقافتان فى اتصال فعال، فإنهما يتبادلان التأثير والتأثر. وإذا كانت إحداهما متفوقة أو غالبة، فإنها تكون الأكثر عطاء

والأشد تأثيراً في الأخرى. وليس بالضرورة أن تكون الثقافة المؤثرة هي ثقافة أمة غازية أو منتصرة عسكرياً.. فروما التي غلبت أثينا قديماً، هي التي تعلمت ونقلت عن اليونانيين ماكان عندهم من ثقافة وحضارة.

والإتصال الثقافي ليس ظاهرة حديثة، لقد عرفته شعوب الحضارات القديمة: في مصر والهند وفارس واليونان.

من مصر خرجت أعداد كبيرة في هجرات متتابعة إلى جزر البحر الأبيض المتوسط، وبالذات بحر إيجه، وكانت من أهمها جزيرة كريت التي اصطبغت بصبغة حضارية مصرية. ومن كريت نقل اليونانيون كثيراً من عناصر هذه الحضارة. كما أن علماء أثينا المشهورين رحلوا إلى مصر وأقاموا سنوات وحصّلوا قدراً كبيراً من علومها وآدابها وفنونها، وتأثروا بنظمها وأشادوا بحضارتها، وكان لذلك انعكاس إيجابي في بناء الحضارة اليونانية.

وإن التقاء الحضارة الهلينية بالحضارات الشرقية في فتوحات الإسكندر الأكبر حمل معه عوامل التلقيح الثقافي لكل هذه الدول المتفاعلة، ونشأت عنها حضارة هلينستية غيرت وأثّرت في كل نظم المجتمعات.

وحديثاً، عندما التقى الشرق بالغرب، وتقابل نظامان ثقافيان متغايران صحا العقل الشرقي وأخذ يقارن في وعي بين ثقافته المتخلفة وثقافة الغرب المتقدمة، وانفتح أمامه سبيل النقل والإستعارة حتى يقضي على

هوة التخلف التى كانت تربطه بظلمات العصور الوسطى. وكانت لحملة نابليون على مصر شرارة القدح التى أضاءت عقل الشرق الغافل.. لقد انبهر شيوخ الأزهر، وكانوا يمثلون صفوة المثقفين فى مصر، بما رأوه من أدوات تكنولوجية وعلوم حضارية ونظم اجتماعية، تمثل لهم وجه حضارة غربية غازية جديدة. ويصرح أحد هؤلاء الشيوخ المستنيرين «حسن العطار»، والذى كان شيخاً للأزهر، بضرورة تحديث البلاد وإدخال ما ينقصها من علوم وفنون ونظم. ولم يدخر حاكم مصر «محمد على» جهداً فى إرسال البعوث العلمية إلى أوروبا بعامة وفرنسا بخاصة، لترسيخ مسالك وآليات التمدين فى مصر والشرق.

وتتابع هذا المسلك حتى ان الخديوى إسماعيل أراد جاهداً أن يجعل من مصر قطعة من أوروبا ومن القاهرة باريس مصغرة، وأنشأ مفردات حضارية ونظماً إدارية ومؤسسات تعليمية على غرار ما كان موجوداً بفرنسا.

وما حدث بين مصر وفرنسا، حدث بين الشام وفرنسا، ولذلك كانت مصر والشام من أسبق الدول العربية إلى التمدين والتحديث، بعكس بلاد عربية أخرى انعزلت عن كل تأثير حضارى غربى كاليمن التى هبت أخيراً بثورتها الوطنية، فحركت رياح التغيير، وفتحت الأبواب لعناصر التأثير.

واليوم تتصل الدول فى شبكة علاقات متداخلة ومتفاعلة، وتحول العالم

إلى قرية كبرى بفعل عوامل الإتصال والتناقل. وتحت مظلة ثقافية عالمية يسهم في صنعها الشرق والغرب على السواء، تقوم منظمات دولية في أحضانها تتشكل إنسانيتنا الجديدة، ومن بينها منظمة اليونسكو التي تجمع بين الدول على صعيد التربية والثقافة والعلوم.

٤- الأزمات العالمية الكبرى:

نظراً لهذه الخصوصية العالمية التي ربطت الدول بعضها ببعض، فإن أية أزمة كبرى تتحول إلى أزمة عالمية تصيب الدول كلها أو معظمها بدرجة أو بأخرى، وتفرض عليها تبعات ومسؤوليات لايخلو منها أثر التغيير، وتصبح التربية معها أداةً ومسلكاً لهذا التغيير.

الحربان العالميتان التي اكتوت بنارهما دول العالم في الشرق والغرب على السواء كان لهما أثر ضخم في قلب النظم وتغيير المجتمعات. قامت نظم اشتراكية، أخرى ديمقراطية ليبرالية، أكثر انفتاحاً على طبقات الشعب الدنيا، وحدثت إصلاحات تعليمية واسعة.. في أعقاب الحرب الأولى تعززت صيغ التعليم الإلزامي لكل أبناء الشعب، وأصبحت المدرسة الإبتدائية مصعد الترقي في المجتمع لكل الصغار.. وفي أعقاب الحرب الثانية طال أجل الإلزام في التعليم، واتسع التعليم الثانوي وتنوع في شعبه، وفتحت الجامعات أبوابها لطبقات شعبية حرمت منها في الماضي.

أزمة الطاقة التي برزت في حرب أكتوبر ١٩٧٣، غيرت من خطط الدول الصناعية المتقدمة، واشتغلت هيئاتها العلمية بالبحث عن بدائل للطاقة تعوض النقص في النفط الذي ارتفعت أسعاره بشكل جنوني، وظهرت اختراعات جديدة للطاقة الشمسية، والسيارة الكهربائية، ولمواد وقودية غير نفطية.

أزمة التلوث البيئي لم تعد أزمة محلية. لقد دخلت في ضمير العالم الحي شماله وجنوبه، وأثرت في قيام منظمات دولية وهيئات ومؤسسات إقليمية ووطنية لمكافحة التلوث. وتضمنت برامج التربية مادة التربية البيئية لنشر الوعي بين الأجيال الصاعدة، وتزويدها بمفاهيم وأساليب ترقى بنوعية الحياة وتعمل على نظافتها .. ولقد رأينا مدى التأثير البالغ الذي أحدثه مفاعل تشيرنوبل بالإتحاد السوفيتي، مما جند الحكومات والهيئات والأفراد لمقاومة خطر التسرب الإشعاعي وتلافي أضراره.

ويعمل برنامج الأمم المتحدة للبيئة، ومنظمات وهيئات مثل حركة السلام الأخضر، ووزارات في تكاتف نضالي للحفاظ على نظافة البر والبحر والجو، حتى تظل الطبيعة كما كانت في خدمة الحياة والإنسان.

العوامل الداخلية:

تتعدد العوامل الداخلية الحافزة للتغير، والدافعة لإحداث اتجاهات جديدة، قد تتعاكس مع القديمة، أو تطورها نحو الأفضل، منها: العوامل الثقافية، والإقتصادية، والتكنولوجية، والإجتماعية.

١- العوامل الثقافية:

وتأتي على رأسها الديانات والفلسفات والمذاهب الفكرية من علمية وأدبية وفنية، وتلعب دوراً خطيراً في تثقيف الأذهان، وتغيير المفاهيم، وإكساب القيم، وترقية التصورات التي تبني ذاتاً أفضل وعالماً أحسن.

فالإسلام جاء كدين وثقافة وحضارة، غير وجه الحياة في الجزيرة العربية، بل في العالم كله، وجمع أمة من ثقافات وعرقيات مختلفة، وتوحدت بعقيدة ولغة وقيم، فكانت أحسن أمة أخرجت للناس.

وجاءت اللوثرية والكالفانية بعقيدة مسيحية إيجابية (البروتستانتية) مجدت العمل والحياة والتقدم، وقضت على الكهنوتية الكاثوليكية وأخلاقيتها السلبية، ومن ثم نشأت مجتمعات جديدة في قلب أوروبا التقليدية.

وكان لنشوء الفلسفة العقلانية في القرن السابع عشر، ولحركة التنوير التي أعقبتها في القرن الثامن عشر، فضل كبير في نشر الثقافة بأوروبا،

وتقدم العلوم التجريبية، وتنظيم المجتمعات على أسس عقلانية، وتفجير سلسلة من التحولات الإجتماعية والسياسية والإقتصادية تعاقبت فى قرنين، فشكلت معالم عصر جديد متغير فى كل شيئ.

ولقد مشت التربية مع الثقافة كأدوات خلق وإنتاج، نقل وتوصيل، بث ونشر، شرح وتفسير. ولم يكن غريباً أن نمو التربية كان متوازياً ومتوازناً مع نمو الثقافة التى شهدت إخراج معاجم وموسوعات ثقافية تحوى كنوز المعرفة الحديثة، وتنوع الدراسات المسائية للأميين والعاملين، وانتشار التعليم الأولى بين الجماهير الشعبية، وخصوبة البرامج الدراسية التى تجاوزت إطار العلوم الدينية الكنسية التقليدية، وانهمار الكتب فى طبعات رخيصة مما وسع من قواعد المعرفة والقراءة فى أوساط كانت خاملة أو جاهلة.

واتسعت الحركة الثقافية لنمو الآداب والفنون، فكان ازدهار المذاهب الأدبية الرومانسية والواقعية والوجودية والبنيوية. فى القصة والرواية والمسرحية والمقالة. كما تعاظمت حركة الفنون التشكيلية، وانتشرت فى طول البلاد وعرضها مفردات ومؤسسات ثقافية نشطة كالمتاحف والمعارض والمكتبات والمسارح ودور السينما، وكان لوسائل الإعلام الجماهيرية من صحافة وإذاعة وتلفزة، دور كبير فى نشر وإكساب الثقافة وتربية الجماهير.

٢- العوامل الإقتصادية:

تؤمن الماركسية فى تفسيرها المادى للتاريخ بأن الإقتصاد كان ومازال العامل الأول والرئيسى الذى شكل وغير الحياة فى المجتمعات. وما حياة المجتمعات إلا إنتاج ووسائل إنتاج وما ينبثق عن ذلك من علاقات خاصة وصراعات طبقية. ونحن وإن كنا نأخذ بتعددية العوامل المؤثرة فى التغيير الإجتماعى، ولا ننكر هذا العامل الإقتصادى والذى يتزامل مع العوامل الثقافية والإجتماعية والتكنولوجية، والتى تمثل وجه التقدم العلمى فى الحياة المعاصرة.

إن ظهور ثروات طبيعية قد يغير فجأة من طبيعة وأشكال الحياة فى المجتمعات، كظهور النفط بكميات هائلة في دول الخليج العربية، وما جر معه من تحولات سريعة ومتعاقبة قضت على مظاهر الحياة القبلية أو البدوية الصحراوية، أو الحياة الساحلية البسيطة التى يعيش أهلها على الغوص لاستخراج اللؤلؤ، وصيد الأسماك.

وإن ظهور الصناعة الآلية مسح كل أشكال الحياة الريفية والتجارية التى عرفتها دول أوروبا فى العصور الوسطى، وخلق مجتمعات حديثة لها تنظيمات وسياسات وثقافات مغايرة تماماً لما كانت عليه من قبل.. وعادت الصناعة بثروات هائلة لأنها أدت إلى فتح أسواق استهلاكية عالمية

لمنتجاتها، فازدهرت الكشوف الجغرافية، ونمت الأساطيل البحرية، وانتهبت موارد الطبيعة والمواد الخام الأولية، وزادت المطامع الإستعمارية، والإحتكارات الدولية.

واتسع نطاق العمران الحضارى، وقامت مدن جديدة وكبيرة، ظهرت تجمعات عمالية منظمة، ونتجت صراعات طبقية وتوترات دولية.

وأدى ذلك كله إلى نمو التربية التى سايرت التطور الصناعى والنمو الإقتصادى، فأنشئت مدارس فنية أو تقنية، وكليات تكنولوجية، وزادت العناية بتربية الطبقات الشعبية والعمالية، وحدث حراك اجتماعى، ونقحت التشريعات لتحسين أوضاع الفئات الدنيا أو المحرومة: صحياً وثقافياً واجتماعياً واقتصادياً فى إطار تحول ديموقراطى أو اشتراكى.

إن العامل الإقتصادى ألصق بالجوانب المادية فى المجتمع، وهى أكثر العناصر تعرضاً للتغير، كما أنه ألصق كذلك بالحضارة ومنتجاتها المرئية أو المحسوسة، بعكس الجانب الفكرى، وهو أدخل فى الثقافة وأكثر جوانبها تصلباً، لأنه متصل بالعقائد والقيم والعادات.. ومع ذلك فالجانبان متداخلان يجر أحدهما الآخر، ويؤثر فيه أو يتأثر به، فكل تغير مادى يصاحبه بدرجة أو بأخرى تغير فكرى، وكل تغير فكرى يستصحب تأثيرات مادية فى الحياة، والتربية تؤثر فى الجانبين إلا أن عملها الطبيعى هو أولاً فى العقل، والعقل يعمل فى الإنسان، والإنسان يعمل فى المجتمع والبيئة.

٣- العوامل التكنولوجية:

إن التكنولوجيا الحديثة جاءت ثمرة العلم الموضوعى التجريبى أو التطبيقى، وأصبحت فى الوقت نفسه سبباً ونتيجة لنمو الصناعة الآلية على النحو الذى أشرنا إليه.

قد اكتسب النمو التكنولوجى شكلاً تسلسلياً تتابع فى حلقات، كل حلقة تمثل مرحلة تطورية شكلت مجتمعاً له طبيعته الذاتية وبنيته الخاصة.

فالقوة البخارية كونت مجتمعاً صناعياً ينتج ويتعامل مع أدوات وأساليب تختلف كثيراً أو قليلاً عن مثيلاتها فى عصر القوة المائية.. والقوة الكهربائية التى أعقبت قوة الفحم، أنتجت حضارة مادية واجتماعية لها شكلها الحديث الذى نعرفه، ونشأت باكتشاف الكهرباء صناعات لاحصر لها، وتضخمت المدن وتمدنت القرى.. ثم جاءت القوة النووية لتفجر عصراً مازال يتشكل فى معالمه، ويذهل فى اكتشافاته، ويتفوق بمعطياته على كل أحلامنا ورؤانا، والتى كنا نظنها ضرباً من الخيال أو المستحيل.

إننا نعيش فى عصر الثورة الإلكترونية: عصر الكمبيوتر، والفيديو، والأقمار الصناعية، والمركبات الفضائية. ولا ندرى ماذا يحدث غداً، فالأيام حبلى بالمستحدثات وتلد منها الكثير.

ولقد أدت هذه النقلة فى سلم التطور التكنولوجى إلى نقلة نوعية فى كل جنبات الحياة. أصبح الإنسان ابن عالمه، ولم يعد ابن بيئته التى ولدته وربته، يجوب فى دول العالم وكأنه يجوب فى أرجاء وطنه.. يعرف كل مايجرى فى أى صقع بعيد أو منعزل فى أركان الدنيا الواسعة ويتأثر بما يصيب أى شعب، ويستمتع بما يبدعه الآخرون فى أمم الأرض، وأصبح مسنوداً بمليارات البشر، وهو منها، وهى له.

وكانت التربية سلاحاً أولياً فى يد هذا التطور التكنولوجى، فطبعت الناس على حسن التفاهم والتكيف مع الآلة، بل والسيادة عليها.. كما كانت الأداة والمسلك فى خلق مفردات ومهارات وكفاءات هذه الحضارة التكنولوجية.

إن تربية العلميين لهـا مكانـة خاصة فى برامج التعليم، وزادت أهمية العلوم الرياضية والفيزيائية والكيمائية والبيولوجية، وتحسنت كثيراً أساليب تدريسها. وتسابقت الدول فى تخريج عبقريات تعمل فى القطاع الرابع الحديث: قطاع البحث والسيبرناطيقا، وتبدع للتقدم والتطور.

٤- العوامل الإجتماعية:

من العوامل الإجتماعية المؤثرة سلباً أو إيجاباً فى التنمية والتطور معدلات النمو السكانى، والشكل البنيوى للأسرة، والهرمية العمرية فى المجتمع ونوعية القيم الإجتماعية السائدة.

فيما يتعلق بمعدلات النمو السكاني، نستطيع القول بأن كل مجتمع له حجم سكاني أمثل. ومثالية الحجم السكاني تعني التناسب بين الأفراد ورقعة الأرض وموارد الدخل ومطالب التنمية المتكافئة في كل قطاعاتها الحيوية.

والظاهرة العامة التي لاينكرها أحد أن دول العالم الثالث تتميز بزيادة مطردة في معدل النمو السكاني، يتفوق على معدلات التنمية، مما يمثل عبئاً ثقيلاً عليها، ويعوق من درجة التطور، ويزيد من مشكلات التخلف.

ولا شك في وجود عوامل دينية وثقافية واجتماعية واقتصادية وراء هذه الظاهرة، ولهذا فهي حتى في الدول المتخلفة أكثر انتشاراً، وأبرز وجوداً في الأوساط الشعبية التي تعتقد في تحريم الدين لتحديد النسل، وتؤمن ببركة الأولاد، ولا تعمل حساباً لحسن التربية، وتكون بحاجة إلى أولاد يدخلون في قوة العمل. وقد ترتفع بعض الأصوات التقليدية بأن «كل فم يأكل له يدان تعملان»، وهذا شعار فاقد القيمة في بلاد تكثر فيها الأفواه، ولا تجد فيها الأيدي ماتعمله، ولا يبقى لها إلا الجوع والبؤس وفوضى الحياة.

وبرغم ماطرأ على الأسرة من تغيرات بنيوية أدت بها إلى تحديد عدد الأسرة الزوجية والتي تختلف في عدد أعضائها عن الأسرة الممتدة أو الأسرة البدنة، والتي كانت تمثل عشيرة متعددة الأجيال، فإن حجم هذه

الأسرة يتجاوز فى معظم الأحوال إمكاناتها المادية، والتى تسمح لها بحسن الرعاية والتربية بالشكل الذى يؤدى إلى ترقية حياتية فى المجتمع.

ومع ذلك فإن شيوع الأسرة الزوجية أدى إلى ظهور علاقات اجتماعية جديدة تختلف عن العلاقات القديمة التى كانت للأسرة فى القرية أو فى القبيلة، وانعكس ذلك فى نظام البيوت والسكنى، وترتيب الأدوار الوظيفية لكل عضو فى الأسرة، والاعتماد على الذات، وطغيان المصلحة الشخصية المحصورة فى نطاق الأسرة الصغيرة، وتعاظم دور المرأة فى التعليم والعمل والمجتمع، وانتشار دور الحضانة ورياض الأطفال لرعاية الصغار.

ومن جهة أخرى نشهد فى دول العالم الثالث ظاهرة «المجتمع الشبابى» حيث تتجاوز نسبة الأطفال والشباب أحياناً نصف عدد السكان فى المجتمع. وذلك نتيجة التزايد في معدل المواليد، وهبوط نسبة الوفيات بسبب التطعيم ضد أوبئة وأمراض الأطفال الفتاكة، وزيادة الوعى الصحى، وتحسين أساليب العلاج.

وهذه الظاهرة مقلقة تنموياً، لأنها ترفع من نسبة الإعالة، وتمثل طاقة عاطلة لاتدخل فى قوة العمل المنتج، وتتطلب نفقات تعليمية وخدمية مختلفة تعجز الحكومات عن توفيرها.

وذلك بعكس ظاهرة «المجتمع الشائخ» والذى تزيد فيه باطراد نسبة المسنين من أصحاب العمر الثالث، نتيجة ارتفاع متوسط العمر من ناحية،

ومن ناحية نتيجـة الثبات أو الإقلال مـن عـدد الأطفال فى الأسرة الواحدة لاعتبارات ثقافية واجتماعية واقتصادية لها مضمون حضارى مـختلف تماماً عن دلالة هـذه الإعتبارات فى الأوسـاط الشعبية بدول العالم الثالث.

ولا شك فى أن منظومة القيم فى المجتمعات النامية تختلف عنها فى المجتمعات الصناعية المتقدمة. وبرغم الهزات العنيفة التى أصابت المجتمعات مع تباين مستوياتها ودرجاتها على سلـم التطـور والتنمية، فإن المجتمعات الأولى لاتزال تتمسك بقيم تعمـل للتخلف، أولا تساعد على تغيير أنماط وأساليب العمـل والتعايش والحيـاة بالشكل الـذى يتطلبه التحديث الحضارى المعاصر. وهذا ما سوف نفصله فى موضع لاحق.

والتربية الجيدة هى التى تقف مع العوامل الإجتماعية فى جانبها الإيجابى، فتزيد من الوعى بخطورة التكاثر اللامنضبط فى النسـل، وتمـد الآبـاء، بثقافـة أساسية خاصـة بتربية الصغار، وتزود كل عضـو فى الأسـرة بمفاهيم ومهـارات الدور الخـاص الذى يقوم به، وتقدم للمسنين فرصاً مناسبة لإعادة تأهيلهم وتكييفهم لممارسة واجبات وظيفية فى الحياة، وتكسب الجميع قيماً خلاقة تعمل للتكامل الروحى والأخلاقى والإجتماعى والإنتاجى فى إطار إنسانى متماسك يستهدف فى

حياتـه التقـدم والتجـدد.

التربية وإشكالية التغيير فى المجتمع:

تختلف وجهات النظر الفلسفية والتربوية فى تصورها لدور التربية فى مجال التغيير فى المجتمع. بعضها يبالغ فى نظرته لهذا الدور، ويجعل من التربية قوة رئيسية فى إحداث التغير. وبعضها يشل هذا الدور إلى حد إلغاء فاعلية التربية فى التغيير. وبعضها الأخر يتوسط على مسافات متباينة بين هذين الطرفين المتناقضين.

١- التربية قوة تغيير:

يؤمن أنصار هذا الإتجاه بأن التغيير فى طبيعته «أفكار وممارسات»، والتربية على رأس القوى الإجتماعية العاملة للأفكار، والمحركة للممارسات، فهى التى تذيع وتنشر الأفكار والمفاهيم، وهى التى تنشئ الأجيال على قيم ومبادئ، وهى التى تكتسب الأفراد مهارات وقدرات وصفات العيش والتفاعل والعمل والتكيف فى حياة متغيرة أو متطورة.

كان أنبياء الله الذين أرسلهم – سبحانه – لهداية البشر، معلمين دينيين من الطراز الأول، وقد أثروا فى أقوامهم بالكلمة والفعل، وقادوا الأمم فى

مسالك حياتيه عمليه حفرت مجراها فى تاريخ البشرية(*).

وزعماء الإصلاح وكبار الفلاسفة، كانوا فى معظمهم مربين ممارسين، نذكر منهم فلاسفة اليونان: سقراط وأفلاطون وأرسطو. كما نذكر منهم فى العالم الإسلامى: إخوان الصفاء وابن سينا والغزالى وابن خلدون. كما نذكر كذلك فى العصر الحديث الطهطاوى ومحمد عبده وحسن البنا كمفكرين إسلاميين. وفى دول الغرب كثيرون قدامى ومعاصرون.

وقد نشأت فى أربعينيات هذا القرن حركة فلسفية تربوية ترفع راية البنائية أو إعادة البنائية فى المجتمع(Reconstitutionalisme) وتؤمن بأن التربية قادرة على بناء نظام اجتماعى جديد، تكون للمدرسة فيه دور القيادة أو الريادة. وكان على رأس هذه الحركة مربيان بجامعة كولومبيا: رج، وكاونتس. وتتلخص مبادئ هذه الحركة الفلسفية فى توسيع دور المدرسة المتعدد الأغراض فى مجال بناء المجتمع وإعادة تنظيمه على أسس ديموقراطية عقلانية. التربية تذيع بين الناس القيم الجديدة وتحض على التعاون الأخوى والتفاهم الدولى والسلام العالمى،

(*) كتب أبو إسحاق الإسفرايينى فى كتاب «الجامع الأصل فى علم التوحيد» قائلاً: «الرسل وردوا يعلمون الأمم علومه، ويدعونهم إلى معرفته، ويبينون لهم الطريق التى توصلهم إلى معرفة أنفسهم، ويكشفون على الأدلة التى تدل على صنع الصانع»(٥).

واحترام ثقافات الشعوب، كما تحارب رذائل المجتمع من تحلل أخلاقى، ودعارة جنسية، وإدمان مخدرات، وجنوح أحداث، وعنف شباب، وانهيار أسر، وتفرقة عنصرية، واستغلال الآخرين.

وقد أعطت هذه الحركة للمدرسة دفعة قوية تتجاوز بها أسوارها العازلة وفصولها الدراسية لتخرج إلى قلب المجتمع، وتعمل مع الجماهير من أجل تحسين البيئة، وحل المشكلات، وإرشاد تثقيفى للقطاعات العمالية والريفية والنسوية.. ولكن سرعان ما اصطدمت هذه الحركة بقسوة الحقائق وصلابة الواقع الذى رد المدرسة إلى حجمها الطبيعى، ووقف بها عند حدود وظيفتها التقليدية. فالتغير الاجتماعى لايأخذ بمشروعات مدرسية صغيرة، إنه تخطيط طويل الأجل، واسع المدى تضطلع به قوى ضخمة تضع نفسها أحياناً فوق المدارس والجامعات، وقد تدفع بها أحداث كبرى وأزمات عنيفة، وقد تمشى بها حركات ثورية تهز معها كل نظم المجتمع، وتتجه بها فى إيقاع مسرع لتحقيق أهداف قومية وغايات بعيدة تتطلب اجتياز مراحل متعاقبة.

٢ - التربية أداة فى حركات التغيير:

المدرسة، عند أصحاب هذا الإتجاه، مؤسسة تعليمية، قد يتعاظم دورها التربوى، لكن ليس إلى الدرجة التى تجعل من المدرسة قوة صانعة

للتغيير، فالمدرسة تابعة للمجتمع وليست متبوعة به، وهو الذى يضع سياسته ويمليها على كل المؤسسات العاملة فى المجتمع ومنها المؤسسة التعليمية. وتوجد سلطات ونظم سياسية وتشريعية واجتماعية وغيرها مسئولة عن حركة المجتمع، ولم تتنازل عن اختصاصاتها للمدرسة، ولم تفوضها نيابة عنها فى رسم وتنفيذ سياسة المجتمع، ولم تتوقع أو تنتظر أن تقودها المدرسة وأن تعلمها كيف تعمل وكيف تمشى بالمجتمع. إنها على العكس توقع العقاب على كل مؤسسة تخرج عن سياستها المرسومة وتخالف قوانينها الموضوعة حتى لو كان الخروج أو المخالفة باسم الإصلاح أو التغيير فى المجتمع.

إن التربية ليست إلا مسلكاً تخطه السلطة المسئولة عن حكم المجتمع وإدارته، لتشكيل الحقائق الاجتماعية كما تراها، وتجسيد المثل التى تؤمن بها. ومن ثم فهى أداة تمسك بها حركة التغيير الرسمية للسلطة. وعلى المدرسة أن تسير تبعا لأوامر السلطة، وحيثما كانت الوجهة نحو اليسار أو نحو اليمين، وأن تعمل للثورية فى مجتمع ثورى، وللتقدمية فى مجتمع تقدمى، وللمحافظة فى مجتمع محافظ، وللعلمانية فى مجتمع علمانى، وللإسلامية فى مجتمع إسلامى، وللمسيحية فى مجتمع مسيحى.

وقد لايقبل بعضهم هذا الدور التابع للمدرسة، بحجة أن المدرسة هى التى تصنع القادة الذين يغيرون ويطورون، وينسى هؤلاء أن المدرسة كذلك

هى التى تصنع الآخرين الذين يقاومون كل تطور وتغيير.

٢ - التربية ضحية للتغيير:

وأصحاب هذا الإتجاه لايرون فقط أن التربية عاجزة عن صنع التغيير، بل إنها تعانى كثيراً فى وظائفها من جراء التغيير الذى يأخذ به المجتمع. فالتغيير يربكها، ويضعها فى مأزق الضعف والإضطراب والحيرة، بل والفشل، بما يأتى به من أهداف ومطالب جديدة لم تعمل لها المدرسة حساباً، ولم تستعد له فى وظائفها وبرامجها وأساليبها، فيظهر للعيان إخفاقها، وتشتد عليها حملات النقد الجارح حتى لينادى بعضهم بهدم المدرسة وتحرير المجتمع منها، لأنها لم تعد فى نظرهم صالحة لمسايرة الحاضر ومعايشة المستقبل.

إن المدرسة لاتعمل إلا فى جو من الثبات والإستقرار، ولاتعلّم إلا ما ثبتت صلاحيته من قبل المجتمع، ولا تأخذ إلا بما ارتضته السلطات بعد طول اختبار وتجريب. وهكذا نجد دائماً فجوة زمنية قد تمتد لسنوات طويلة تفصل بين ظهور النظريات والأفكار والمبادئ وبين تضمينها فى برامج الدراسة وتجسيدها فى أنشطة التعليم.

إن الجديد الذى يظهر خارج المدرسة فى المجتمع، يأتى به فرد أو

صفوة أو قوة ضاغطة متنفذة، ويجد فى البداية كثيراً من أنواع المقاومة أو الصراع، ويظل خصوصاً إذا كان متصلاً بالقيم والمعتقدات موضوع منازعات ومجادلات بين هيئات متنافسة أو متعارضة حتى يتحول إلى حقائق مهضومة أو مقبولة فى أوساط اجتماعية منتشرة، وعندئذ يعرف طريقه إلى المدرسة أو الجامعة.

وعندما تبدأ المدرسة فى نشر وإكساب الجديد، يكون قد تقادم موضوعه، وغطت عليه مستجدات أكثر جاذبية وحداثة فى أوساط المجتمع، مما يكشف التخلف المزمن للمدرسة، أو يكشف عن طبيعتها المحافظة فى ميدان الثقافة.

الدور الحقيقى للتربية:

يبدو أن موضوع التغيير موضوع مقحم على التربية، كما تقحم عليها مطالب خارجية ليست من عناصر رسالتها ولا من صميم وظائفها. فالتربية تقوم فى الواقع بوظائف اجتماعية تتلخص فى دور رئيسى كبير هو «تنمية الفرد وإعداده للحياة فى المجتمع».

وهذا الدور يتمثل على وجه الخصوص فى تثقيف عقلى وتطبيع اجتماعى وتهذيب نفسى وتكوين مهنى، ومن ثم فإن الإنسان «موضوع

التربية» هو المركز الذى تدور من حوله كل أنشطة التربية، والتى تستهدف تأهيله الوظيفى والكفء للحياة كما تصورها وخطط لها المجتمع.. فإذا كان المجتمع يخطط للتغيير تحت وطأة الأزمات الضاغطة، فإن التربية معه قوة تهيئه لهذا التغيير، وإذا كان على العكس لتثبيت الأوضاع القائمة وتأكيد القيم السائدة، فإن التربية معه قوة محافظة تسايره على درب الثبات والإستقرار.

إن التربية تخرج الإنسان الذى يستحقه المجتمع. والمجتمع هو الذى يفرض خارج المدرسة سياسته في التغيير أو فى المحافظة تبعاً لمصالحه العليا التى يراها، ومن ثم فإن صلة التربية بنوع هذه السياسة هى صلة منتج تربوى بمطلوب اجتماعى. وتتعدد المطالب الاجتماعية فتتجاوز التغيير إلى مشكلات حيوية على التربية أن تراعيها فى تكييف نواتجها الإنسانية التى تخرجها متمثلة فى صفات وقدرات ومهارات يتملكها الأفراد... وهذا ما سنعالجه في الصفحات القادمة.

الفصل الثانى

التربية وتنمية الثقافة

تتعدد تعاريف الثقافة تعدداً يصل إلى أكثر من مائة وعشرين تعريفاً وتصورنا الموجز للثقافة يميل بنا إلى اعتبارها «معارف وخبرات ومهارات تراكمت وتأصلت لمجتمع يستخدمها على نحو خاص استخداماً حيوياً لتشكيل عالمه وإشباع حاجاته وإنتاج هذا الإشباع، مما يولد أبنية وعلاقات وسلوكيات وإنجازات».

وعلى كل، فالتربية لكى تؤدى دورها فى تكوين إنسان متكيف للحياة فى مجتمع متغير، فإن عليها مهمة كبرى فى تنمية ثقافيته التى يتشربها مجتمعه.

والثقافة العربية – كما هى فى واقع حياتنا المعاصرة – تعيش فى أزمة، وهى أزمة الأزمات.

وتكتسب الثقافة هذه الأهمية لأنها ليست فقط شيئاً يصنعه الإنسان، بل هى كذلك شئ يصنع الإنسان نفسه. فالثقافة فى عناصرها من دوافع وإتجاهات وقيم وأفكار وأنشطة ورموز وأساليب حياة ونماذج إنتاج، تكشف عن نوعية الحياة فى المجتمع ودرجة تطوره وسبيل نموه.. إن المجتمع المتخلف هو مجتمع ثقافته متخلفة. وتخلف الثقافة يعنى سوء

وظيفية ثلاثة نظم عاملة فى بنية الثقافة التى يعيش بها المجتمع: نظام معيارى، ونظام سلوكى، ونظام إنتاجى. فالنظام المعيارى(Systeme normatif)، يتصل بالجانب القيمى، أى مثل المجتمع ومعتقداته. والنظام السلوكى(Systeme d'action)، يكشف عن ذاتية المجتمع فى التعبير عن وجوده وتعايشه فى الحياة، والنظام الإنتاجى(Systeme Materiel)، يرتبط بعبقرية المجتمع فى تشكيل بيئته وإنتاج أشيائه المادية.

والحالة الأمثل لفاعلية الثقافة أن تتكامل هذه النظم فى سيبرناطيقية اجتماعية لتحقيق غايات وأهداف حياة معاصرة من أهم خصائصها التقدم للأمام والتغير باستمرار.

وماذا عن ثقافتنا العربية؟ إنها ثقافة أول ماتتصف به أنها فى حالة تفسخ وتميع وتضارب، نظامها المعيارى أقرب ما يكون إلى شبيه بنظم سلفية، ونظامها الإنتاجى يميل إلى أن يكون محاكياً لنظم صناعية، ونظامها السلوكى مخلط ومهجن ومتنافر فى عناصره.

ومن ثم فإن ثقافتنا فى وبنيتها لم تعد متماسكة كما كانت فى ماضيها سواء أكان هذا التماسك جيداً أم رديئاً، ولم تعد واضحة القسمات، كما كانت من قبل سواء أكانت هذه القسمات جميلة أم قبيحة، ولم تعد محددة المعالم فى طريق تطورها سواء أكان مؤدياً إلى اليمين أم مؤدياً إلى اليسار.

نعم إن الثقافة فى أى مجتمع قومى، تتعدد على مستويات متباينة. فالثقافة الشعبية فى مقابل الثقافة البرجوازية، والثقافة المحلية فى مقابل الثقافة الوطنية أو القومية، والثقافة العامية أو «الدارجة» فى مقابل الثقافة العالمة أو المتخصصة.. ولكن هذه الثقافات فى مجتمع متحضر، تمثل نظماً فرعية تعرف كيف تندمج وتتكامل داخل النظام القومى للثقافة. وثقافتنا على الصعيد العربى لم تصل بعد إلى خلق وحدة قومية لنظامها الثقافى.. لم تصل بعد إلى تحديد هويتها وتجسيد ذاتيتها بحيث تفرض فلسفتها وتثبت روحها فى كل النظم الثقافية الفرعية التى ترفدها أو تتفاعل معها .. إن لها ثلاثة أوجه متعارضة: وجه سلفى، وآخر غربى، وثالث مزجى أو خلطى:

الثقافة السلفية:

وهى ثقافة مشدودة إلى الماضى يحتويها تراث الأسلاف، والسلفية ليست بالضرورة مرادفة للدين، فهناك متدينون يأخذون بالثقافة الغربية أو بكثير من عناصرها دون شعور بالنفور أو العداوة ودون أن يتخلوا عن مثل الدين وقيمه وتعاليمه. إن السلفية نزعة أو اتجاه يصطبغ بالتقليدية والمحافظة، ويمشى مع العرف والعادة. وكثير من التقاليد أو العادات التى أخذت بها المجتمعات الإسلامية فى عصور التطور التاريخى ليست هى

الدين وإن عبرت بها عن الدين.. فحبس المرأة فى البيت خادمة لزوجها ومربية لأطفالها، ليس أمراً دينياً ولكنه استحسان دينى(*) تمسكت به بعض المجتمعات فى عصور تأخر حضارى، تلاشت فيها المرأة وانكمشت أو انمحت شخصيتها كذات لها وجود وظيفى ودور بارز فى الحياة والمجتمع، تماماً كما للرجل.. وتعدد الزوجات دون ضابط، وفوضى التسرى، لم يكن واجباً دينياً يتقرب به الرجل إلى الله، ولكن كان تقليداً يتمشى مع مزاج مجتمع رجالى متسيد عاش لغرائزه وشهواته.. والسلبية التى جمدت الناس أمام الأحداث فسحقتهم لم تكن إيماناً بقضاء الله وقدره، وإنما كانت تواكلية غبية عبرت عن ضياع العزة والكرامة لأمة أصولية صنعت الأحداث وحركت العالم وسجلت وقائع التاريخ.

إن السلفية ترى مستقبلها فى الرجوع إلى الماضى، وتقيس كل شئ فى حاضرها على مثال قديم سابق. فالحاضر أسير الماضى. وإمبريالية الماضى وعتاقته هى التى تحكم وتلوى المستقبل.

وثقافة تأخذ بهذه الفلسفة هى ثقافة ميتة، لا عقل لها ولافكر خاص بها ولا إرادة مستقلة لها، لأنها لاتفكر ولاتتحرك، كما فكر الأسلاف

(*) إستحسان دينى على فهم خاص لقوله تعالى فى نساء النبى: (وقرن فى بيوتكن) دون تفطن لقوله فيهن أيضاً: (يانساء النبى لستن كأحد من النساء) علماً بأن الإسلام أباح نظرياً وعلمياً خروج المرأة للصلاة والعلم والعمل.

وتحركوا .. إنها ثقافة غريبة ومنكرة فى عصرها وعالمها، لأنها بعيدة عن الماضى الذى يأسرها وقد ذهب بكل حسناته وسيئاته، وبعيدة عن الحاضر المعاصر الذى يتقدم بأحيائه وأشيائه.

ونحن إذ نرفض هذه السلفية التى ترادف الرجعية، وإن ادعت ظلماً وجهلاً وتقصيراً تمسكها بالتراث أو الدين، فنحن لانخرج من تراثنا أو ديننا، ولانتنكر لقيم أسلافنا.. لقد عاشوا حياتهم فى ماضيهم كما صنعوها، ونحن اليوم نريد أن نعيش حياتنا كما نصنعها، ونحن وهم مسلمون، يحكمنا دين خالد يمشى مع الحياة فى كل زمان ومكان.

الثقافة الغربية

وهى ثقافة متأوربة أو متغربة، لأنها ليست فى جوهرها أوروبية ولا غربية، تماماً كالسلفية ليست مرادفة للإسلام أو الدين.. إنها ثقافة تحررت أو تدعى تحررها شعوياً من أصولية الإسلام وقيمه وتقاليد مجتمع محكوم بتعاليمه، لتأخذ بدين الحضارة التى نشأت فى مجتمعات غربية تؤمن بالعلمانية والفردية والمادية والإباحية (باسم الحرية الشخصية) وأحياناً بالإلحادية التى تضع الإنسان فى موضع الله.

إنها فلسفة مفتونة بشيوعية ماركس فى تنظيم المجتمع، وعقيدة نيتشة فى موت الله وقدسية الإنسان، ونظرية فرويد فى إشباع الجنس ومحاربة الكبت، وفلسفة سارتر فى وجودية الفرد دون إكتراث بالآخرين، وحضارة عصر يستهلك كل شئ حتى الإنسان.

ومقياس التقدم فى عرف هذه الفلسفة يقاس بمعيار غربى، فما حسنه الغرب هو الحسن وما قبحه هو القبيح. وهكذا يكون رقص التانجو أو التويست خير من ذكر العابدين، والتحدث بالإنجليزية أو الفرنسية خير من التكلم بالعربية، والتحرر من كل قيمة إسلامية هو آية العصرية.

ولأنها ثقافة تقلد أو تحاكى، وتأخذ بالأسهل والأرخص، والجاهز والمنتج، فهى ثقافة كالسابقة، ميتة، لاتعرف الخلق والإبتكار، إنها تنقل عن مصادرها الغربية أسوأ مايخرج فى الغرب.

ونحن إذ نرفض هذه الثقافة الممسوخة، لاننكر إبداعات البشرية والإفادة منها لصالحنا فى التقدم والرقى، ولكن بشرط ألا نمسخ ذاتيتنا الثقافية، وأن نعيش بلا جذور إلى أرض إسلامية تاريخية أنبتتنا جيلاً بعد جيل.

الثقافة المزجية:

وهي ثقافة تعيش على ثقافتين، وتتحرك وسطهما، ولايعني ذلك أنها تأخذ بالوسطية التي ترادف الاعتدال كفلسفة ومنهج، ولكن الوسطية تعني الوقوف في الوسط.. الوقوف المتحير أو المتأرجح أو المتساهل، الذي يخبط خبط عشواء مرة نحو اليمين ومرة نحو اليسار، وتارة يأخذ من هنا ومن هناك مايجمع بين النقائض ويمزج المتنافرات.

وهذه الثقافة منتشرة وتضم عناصر إسلامية وغربية دون أن يحكمها نظام ثقافي مخطط، فهي ثقافة موزاييك أو فسيفسائية تشتمل على قطع لونية خلطية متعددة.

وهكذا نرى الأسرة تتعايش مع أبنائها وبناتها، وكل فرد في رحابها له ثقافته أو اتجاهه: هذه متحجبة وتلك سافرة.. هذا يصوم رمضان وذاك يفطر. هذا يقيم الصلاة وذاك يبطلها.. هذا يخرج الزكاة وذاك يحبسها.. وباختصار يوجد من يتحرر في دينه ومن يلتزم به داخل الأسرة الواحدة أو الحي الواحد. وليس فوضى الخلط الثقافي يوجد فقط في بعده الديني أو العقائدي أو السلوكي، وإنما ينتشر في كل أبعاد الحياة: في العمارة والزي، في العمل والإنتاج، في الفكر والعلم. يختلط القديم مع الجديد، الشرقي مع الغربي، اختلاط التواشيح العربية بأغاني

الديسكو والفولك والبوب، اختلاط الجلابيب بالحلل، اختلاط الإبل بسيارات الأوبل.

إن الثقافة ليست ضماً وخلطاً لعناصر ترجع إلى أصول ثقافية متباينة. إنها نظام إنسجامي أصيلة متساوية في كل مفرداتها، يصنعها المجتمع وفق مثله وقيمه وأهدافه وحاجاته للتعبير عن وجوده بشكل إيجابي خلاق.

وهذا الصنع الثقافي هو مايسميه برهان غليون «بالحداثة» والتي يعبر عنها بالفعالية الذاتية للأمة في عصرها، والتي تعمل في حركة نقد وتجاوز وإبداع دون قيد تراثي أو غربي من أجل إيجاد حلول مناسبة لأوضاع خاصة مستفيدة من التراث ومن الحضارة المعاصرة، ليس بالشكل التلفيقي ولكن بالأسلوب التخليقي، الذي يعمل بين المتناقضات في عملية انصهار ثقافي جديد(٦).

وعملية الصهر الثقافي سواء في المدرسة أو في المجتمع لاتعني إلغاء الخصوصيات الفردية على الصعيد الثقافي، فالصهر الثقافي ليس قالباً تشكيلياً يخرج أصنافاً من الملاعق أو الأكواب، أو نسخاً من جريدة يومية.. الصهر يكون في بوتقة ثقافة عامة لاتقضي على التوجهات الثقافية للأفراد.

التربية والتغيير الثقافي:

عرفنا أن التربية لاتقود التغير في المجتمع سواء على صعيد النظرية أو الممارسة، فللتغير ديناميته التي تغذيها الأحداث والقوى المؤثرة في المجتمع. ومع ذلك فالتربية إحدى هذه القوى الفعالة، ولايمكن لأي تغيير أن يسير بدون تربية.. وكذلك الحال في الثقافة، فالتغير الثقافي يحضنه أو يحضن التغير الاجتماعي، والعلاقة بينهما جدلية.. عندما يصل التجديد الثقافي في تراكماته إلى درجة فعالة فإنه يحدث تغييراً اجتماعياً، والتغيير الاجتماعي تعبير ثقافي عن علاقات وأوضاع جديدة.

والتربية في التغيير الثقافي لها دور.. ولكن نتساءل أولاً عن كيفية حدوث التغيير الثقافي في المجتمع.

إن مفردات الثقافة سواء أكانت أفكاراً أم نظريات أم رموزاً علمية - أدبية، فنية، أم قيماً سلوكية، أم أساليب تنظيمية، أم مبتكرات إنتاجية، عندما تخرج من مصادرها الأصلية تكون في منظوماتها النوعية أشبه بالمواليد التي تبحث عن سبل للنمو والإنتشار. إنها تصبح بالنسبة «لعموميات» الثقافة الراسخة والسائدة مجرد «متغيرات» وافدة أو مستجدة، إذا لم يكن فيها نفع عملي، أو إشباع حاجة حقيقية في المجتمع، فإنها تمضي دون أن تجد لها مكاناً ثابتاً في البنية العضوية للثقافة. أما إذا تمثلتها فئة نوعية لغرض ما، وأدمجتها في حيز ثقافتها فإنها تصبح من

«خصوصيات» الثقافة. أما إذا اتسع نطاق تداولها بين أفراد المجتمع الكبير، وكان لها دوام وظيفى، فإنها تدخل بترحيب وتقبل إلى مجال الثقافة القومية وتصنع لها مكاناً أثيراً فيه.. فإذا زادت العناصر المستجدة زيادة نامية فإنها توسع وتجدد من قواعد الثقافة حتى يأتى يوم يختفى فيه أو ينزوى فيه القديم، أمام الجديد الذى يغير من بنية الثقافة ووجوه فاعليتهافإذا كان القطع حاداً بين القديم والجديد، كان ذلك قطيعة ثقافية معبرة عن مولد عصر ثقافى جديد. وهذا ما تأتى به الثورات الثقافية فى أشكالها المتنوعة: سياسية أو علمية أو دينية أو فلسفية أو تكنولوچية ويكون المجتمع فى حالة مخاض تنظيمى يشهد ولادات سهلة أو متعسرة لنظم ومؤسسات وأساليب جديدة، ويعبئ كل قواه لدعم الجديد وتمثله.

والتربية هنا تكون من أكبر المؤسسات الاجتماعية التى تثبت دورها فى هذا التمثل الثقافى الجديد.

أما إذا كان التجديد الثقافى مجرد إضافات يسيرة أو مبلوعة بسهولة طبيعية، فإن النظام الثقافى القائم لايشهد قطعاً ولا قطيعة، وإنما يشهد نمواً وتطوراً، كما هو الحال فى ثقافات الدول المتقدمة التى تستقبل كل يوم جديداً، لكنه الجديد المهضوم، لايحدث تخمة، ولايسبب دواراً عقلياً فى المجتمع، ولا يربك معدته الثقافية.

والتربية هنا تتطور بتطور الثقافة، وارتباته وانتظامه تبدو التربية كالمجتمع فى حالة حركية متزنة.

ومع ذلك فالتربية هنا وهناك، وفى كل نظام، تقوم بوظائف مهمة لترقية الثقافة من خلال الفكر، والقيم، ونمط الشخصية القومية للشعب أو للأمة.

التربية وترقية الفكر:

الفكر عامل ثقافى وخلق ثقافى، إنه سبب ونتيجة، ووراء كل انجاز أو إبداع ثقافى. والفكر عقل له آلياته الذهنية. إنه ثمرة التفكير كعملية عقلية يشتغل بها مع الإنسان ويتضمن عمليات أساسية كالتحليل والتركيب، والموازنة أو المقارنة، والتجريد والتعميم، والإستقراء والإستنباط. والعقل فى هذا المخ صانع ومصنوع. إنه من ناحية صنع لمفاهيم ومبادئ ومعارف تكون لب النظام الثقافى فى المجتمع، والذى يؤثر فى تشكيل العقل كطريقة تفكير. وهو من ناحية أخرى صانع أو فاعل فى عملية الخلق الثقافى. وهكذا يصبح العقل قدرة مصنوعة وملكة صانعة...

والعقل لايتكون ولا يعمل فى فراغ. إنه منتج ثقافى ومرتبط بثقافته وبحسب نوعية الثقافة التى تعكس شروطها الاجتماعية والتاريخية تكون قدرة العقل فى التكون والتكوين. ومن هنا تتفاوت العقول فى الثقافات

المختلفة. وليس مرد ذلك إلى أسباب عضوية ذهنية، فالله سبحانه خلق العقول ووزعها على بني البشر بمعياره العادل. ولكن التفاوت يتجاوز العقل الفطرى أو العضوى الموروث ليعبر عن تباينات التطور لثقافات الشعوب والتى تخلق العقول المكتسبة.

وقديما وجدت نظريات استعمارية مغرضة، أو عنصرية مغالطة، تفرق بين عقليات الأجناس وتصنف بينها على أساس تمييزى فى أصل الخلقة. ومن ثم فقد نادت بعقول بدائية بطبيعتها وعقول متحضرة أو متفوقة بطبيعتها. وتخلص من ذلك إلى مسلمة بررت لقوى الاستعمار حقه فى احتلال البلاد، وتتمثل فى الرسالة الحضارية للرجل الأبيض تجاه الشعوب الملونة وكأن الاستعمار أصبح واجباً تمدينياً يلزم به المستعمر، ومن ثم فهو نعمة وبركة للبشرية المتخلفة. وقد سقطت هذه النظريات بسقوط الظروف الاستعمارية والنزعات العنصرية التى حركتها وصاغتها.

ومع ذلك فالعقليات الثقافية تختلف باختلاف مستوى التطور الحضارى.. يحلل لوسيان ليفى بروهل فى كتابه «الوظائف الذهنية فى المجتمعات السفلى» والذى ظهر بالفرنسية فى عام ١٩١٠م، مبيناً أن الاختلاف فى الوظائف الذهنية هو اختلاق فى الأرضية الاجتماعية التى نشأت فيها تلك الذهنية وتكيف بها. فالحياة الذهنية فى المجتمعات السفلى أو البدائية أو القبل منطقية كان يغلب عليها طابع المشاركة حيث

لا يستطيع الفرد فى القبيلة أو العشيرة فصل تصوراته الخاصة عن التصورات الجماعية، ومن ثم فلا مجال لعنصر المناقضة الذى يميز العقلية الوضعية.

كما أن الذهنية البدائية تتجنب التحليل، فجميع عمليات الفكر فيها عمليات شمولية، والفرد مسير، وفى عدم مشاركته للجماعة تهديد له ولها، فالحياة فى التضامن ووحدة المشاعر.

والذاكرة أساس المعرفة عند البدائى، وليست وسيلة، كما هو الحال عند الوضعى.. إنها المرجع الذى لايقبل التجديد أو التحديث. إنها غول يبتلع كمية من التفاصيل والتصورات دون الاكتراث للنوعية.. وهى ذاكرة تختزن كل ماحصل فى الماضى، فالماضى هو المثال الأوحد للتجارب. وتقتصر الوظيفة الحفظية على الكم كيلا يفسح المجال أمام تعديل التصورات الجماعية الموروثة عن الماضى.

إن الذهنية البدائية لاتعرف النظرية لأنها لاتعرف القانون، ولاتعمل على استخراج المفاهيم الأساسية من تصوراتها الجماعية.. إنها عاجزة عن التجريد، وعاجزة عن التصنيف، ومن ثم فهى لاتملك نظرية فى المعرفة، ولاتضع حدوداً بين الذات والطبيعة. بل يسعى البدائى إلى دمج نفسه فيها عن طريق شبكة علاقات تضامنية وروحانية، فالقيمة الروحانية هى القيمة الوحيدة التى يعتز بها البدائى، ويحلها محل الصفات

الموضوعية للتجارب الإنسانية(٧).

وخلاصة القول أن العقلية الوضعية عند بروهل هى نقيض تلك العقلية البدائية. وبرغم مايبطن نظريته من دوافع خفية تستجيب للنزعة العنصرية فى التفوق الأوروبى الآرى الغربى، إلا أنها تحمل كثيراً من الملاحظات الصائبة فى تشخيص وتحليل العقلية البدائية.. ونرد عليه بأن هذه العقلية ليست قدر الشعوب المتخلفة، إنها تعبر عن مرحلة أولية فى تطور العقل أو الفكر الإنسانى، وما كان بدائيا بالأمس لم يعد كذلك اليوم.

ونحن كعرب، ماعقليتنا بين هذه وتلك؟.. عرفنا أن نمو العقل يرتبط بنمو الثقافة تأثيراً وتأثيراً. ولما كانت الثقافة العربية الإسلامية قد تخلت لأسباب كثيرة عن دورها الفعال فى قرون التدهور الحضارى، فإن العقل أصبح مستقيلاً أو معطلاً، بل تحول إلى عقل متخلف لا ينتج إلا ثقافة خامدة، ولايخرج عنها غير أفكار عقيمة أو ميتة، ومن ثم فقد عرف الفكر العربى بسلبياته، إذ لم تعد له إيجابيات خلاقة فى الحياة.

سلبيات الفكر العربى:

١ - فكر نقلى لا عقلى:

كان الفكر العربى الإسلامى نشطا فى صفتيه النقلية والعقلية. ولأنه

فكر دينى يعتمد على أصول ثابتة جاء بها الوحى فى نصوصه القرآنية والحديثية، فإنه أخذ بالنقل المتصل بالعقيدة والشريعة والقيم. ولم يكن ليشك فى صحته لقداسة مصادره والوثوق فى نقلته.. كما أخذ بالعقل الذى نشط فى فهم المنقول وتنميته وتجديده بحسب وقائع الحياة المتطورة والمحكومة بالدين.. كما نشط بالمثل فى مجال العلوم والفنون التى ازدهرت بها الحضارة العربية الإسلامية على نحو فريد فى التاريخ.

وهكذا سار النقل والعقل سواء عند المفكر الواحد(*) أو عند جماعات تنافست فى ناحية النقل أو العقل، ولكن الحياة الفكرية والعملية أخصبت بهما قرونا، حتى جاء عصر الضعف والانهيار فخمد العقل المفكر والفعال، وساد النقل الآلى فى مجتمع خامل، وكان نقلا سلبيا لا يميز بين صحيح وفاسد، بين مقبول ومردود.

والفكر النقلى تحكمه مبادىء وقيم وقواعد عامة موروثة ومنقولة، تؤطر انساق الفكر، ومن ثم فهو ضد التحليل أو التعليل، النقد أو النقض. إنه يأخذ بمعطيات فكرية جاهزة، ويسلم بها دون نظر عقلى فاحص، فهو فكر الأمثال والحكم والآثار التى تشيع وتعمم وتشكل قوالب فكرنا الشمولى الثابت والدائم، البعيد عن إدراك العلاقات الوظيفية والسببية التى تتفرد

(*) هذا ما حاول الأخذ على سبيل المثال ابن تيمية حيث اخرج كتابه «درء تعارض العقل والنقل».

بها الأشياء أو الوقائع فى كل زمان ومكان.

الهزيمة لا تحلل فى ضوء أسباب وعلل موضوعية، وإنما نتقبلها راضين بحكمة أثيرة: «لا يغنى حذر من قدر»، وهكذا تطرد أحكامنا الإطلاقية فى كل شؤون حياتنا تحمل قناعتها الذاتية الموروثة فى غيبة النقد العقلى... الهزيمة قدر، والتخلف أو البؤس عقوبة إلهية لكثرة معاصينا، ونردد دائما «بذنوبكم سلط عليكم»، ونقرأ قوله تعالى بلا تدبر موضوعى فطن: «والبلد الطيب يخرج نباته بإذن ربه، والذى خبث لا يخرج إلا نكدا»، وكذلك قوله: «فقلت استغفروا ربكم إنه كان غفارا، يرسل السماء عليكم مدرارا، ويمددكم بأموال وبنين ويجعل لكم جنات ويجعل لكم أنهارا». وكأن الكافرين الذين أغدق الله عليهم بالنعم، هم أقرب إلى الله منا، أو هم استثناء طيب، يخرج على القاعدة المتينة التى لا تنطبق إلا على المسلمين.

٢ - فكر استرجاعى، لا استطلاعى:

ولأنه نقلى خامل، فإنه مشدود إلى «الماضى» يعيش حالة اجترار فكرى لمنقولات أثرية تقادم بها عهدها، ولم تعد فى أكثر عناصرها (إذا استثنيا جوهر العقيدة وأصول الشريعة) صالحة فى أزمان تغيرت فى كل شىء.

أصبح الفقهاء إذا أفتوا فى مسألة عصرية نطقوا بألسنة أئمة اجتهدوا لعصرهم منذ اثنى عشر قرنا أو أكثر. وإذا حاول بعضهم أن يجتهد قام بعملية قياس تجريدى يلحق فيها الغائب بالشاهد أو الفرع بالأصل لعلة يتخيلها مشتركة بينهما على الصعيد النظرى، وقد لا تكون كذلك على الصعيد العملى الواقعى.

كان الأئمة على رأس الفقهاء المسلمين، وفى طليعة المفكرين التقدميين أفتوا بما يوسع ولا يضيق، بما يجدد ولا يجمد، بما يطور ولا يحجر، آخذين فى آرائهم بمقاصد الشريعة، مراعين تبدل الأحوال، عاملين على ما يمكن للمسلمين فى الدنيا قبل الآخرة.. وكانوا ينهون عن الأخذ عنهم فى تقليدية سلبية، فما فتاواهم إلا آراء قد تتعرض للخطأ، وقد يعدلون عنها إلى عكسها فى أوضاع وحالات مغايرة.

ولكن كثيرين من الفقهاء لم يكونوا من هذا الطراز المجدد، كانوا يمشون بخطوات إلى الأمام وعقولهم تنظر دائما إلى الخلف، فالماضى يمثل لهم خير القرون، وعلى رأسها عصر النبى والصحابة، ثم عصر التابعين ثم عصر تابعى التابعين، وتتناقض أقدار القرون كلما تعاقبت، فلا يأتى زمان إلا وهو أكثر شرا مما قبله.. لم يؤمنوا بفكرة التقدم وإطراده وإمكانية تحسين الحياة على نحو أفضل مما سبق.

٣ - فكر خرافة، لا حصافة:

نظرا لتغيب العقل أو استقالته فى الحياة الفكرية عند المسلمين المتأخرين، ونظرا لشيوع النقل والتسليم بالمنقول، فقد تسربت إلى الفكر خرافات أحلّتها الأجيال محل الحقائق، وتناقلتها خالفا عن سالف.. ظواهر الطبيعة تفسر بقوى غيبية مشدودة فى يد الله، وكأن الله خلقها اعتباطا - معاذ الله - لا تحكمها نظرية ولا يربطها قانون، وإنما يسيرها الله سبحانه بحسب رضاه أو سخطه.. الأرض يحملها ثور ينقلها من قرن إلى قرن فتحدث الزلازل، والخسوف يتم بخنق الملائكة للقمر، المد والجزر مرتبطان بملك البحار: إذا وضع قدمه فيها فاض الماء، وإذا رفع قدمه عنها غاض الماء.. وانتشرت للصوفية كرامات خارقة للطبيعة تؤمن بها عقول ساذجة: «الحديث عن جمل طار أشهى إليها من الحديث عن جمل سار».. وأصبح الطب وصفات شعبية ردية، ومعتقدات غبية، لا تقوم على علم ولا تستهدى بتجريب، وإنما تؤخذ على سبيل البركة والإيمان، وتضر أكثر مما تنفع، وللجن دور فى المرض والشفاء، فى السعادة والشقاء.. والتداوى بتمائم وأحجبة، برقى وتعاويذ.

٤- فكر انفعال، لا فعال:

وهذا النوع من الفكر الذى يتجافى ولا يتصالح معه ولا يهتدى بنوره

ولا يحتكم إلى قانونه، هو فكر انفعالي: يسير مع العاطفة، يثور معها إذا ثارت، ويهدأ معها إذا هدأت.. فكر ينظر إلى الأشياء ولا ينظر في الأشياء، ينظر إلى الأشياء بعين الحب أو الكره، ولا ينظر في الأشياء بعين العقل حتى لو كانت حقائقها مرة ومؤلمة، ومن ثم فهو فكر طفولي لا يمثل النضج أو الرشد أو البلوغ العقلي.. والطفل كل حركاته إنفعالية وليس لها فعالية، كلها استجابات عفوية لمثيرات فيزيقية أو سيكولوجية، وليست إجابات لأسئلة يمليها الواقع أو يمليها الإنسان في تعامله مع الواقع.

٥- فكر اشتطاطي، لا إرتباطي:

ولأنه انفعالي يمشي مع العاطفة المشبوبة، فهو يشتط في أحكامه، ويغالي في تصوراته، ولكها مبالغة وتهويل أو تحقير وتقليل: فالشئ أبيض ناصع البياض، أو أسود شديد السواد، ولا وجود لتباينات لونية لواقع الأشياء... الألفاظ تخرج في تضخم إسهالي لا ترتبط بمعانيها ولا تصاغ على مقاسها. يبعدنا الخيال عن سوء الحال، ويصرفنا الحلم عن منطق العلم.

إنه فكر طرفي، يقف دائماً مع وعلى الطرف، سواء إلى أعلى أو إلى أسفل، ولا توجد حدود وسطية مرنة ومتزنة ومعتدلة، إن شعاره: «كل شئ

أو لا شيء» ومثاله ما قاله الشاعر القديم:

ونحن أناسٌ لاتوسط بيننا لنا الصدر دون العالمين أو القبر

٦- فكر ائتلافي، لا اختلافي:

إنه مع الإئتلاف (Convergence) الذي يكره الإختلاف (Divergence) أو التفرد بالرأى، فالذلك مخالف للقيمة الإسلامية، وترى فيه شذوذاً أو خروجاً على الإجماع أو المألوف، إن الجدة في الرأى تساوى البدعة في الدين، وكل بدعة ضلالة وكل ضلالة في النار، ومن ثم فالإتباع خير من الإبتداع، والإئتلاف أسلم من الإختلاف.. والإئتلاف هنا تام في إطار المذهب أو الفرقة والجماعة، أو العشيرة والقبلية.

ولهذا كان كل مفكر حريصاً على ألا ينسب الرأى لنفسه، وشاعت في الفكر النقلي أساليب العنعنة، كما شاعت جمل تقليدية أثيرة: «كما قال فلان.. أو حدثنا فلان.. أو سمعنا من فلان».. إن رأى الفقيه هو رأى المذهب، والمذهب هو العقل الجمعي الحاكم الذي لايعرف للأفراد عقولاً.. ولهذا كانت الثقافة الإسلامية ثقافة - في أغلب عناصرها - ثقافة متجانسة ممتدة، لاتعرف أزماناً ثقافية، لكل زمن أفكاره

ومناهجه وموضوعاته، وإنما هو زمن ثقافى واحد لا يعرف القطع أو التجاوز وإن عرف فترات إزدهار أو إنحسار، لكنه مشغول بثقافة اجترارية، تتكرر فى موضوعاتها وأساليبها فى كل زمان ومكان.

وانظر فى كتب المعاصرين الذين يقتفون آثار السابقين، إنها كتب لا جديد فيها، تكرر سوالفها ولاتعبر عن تطور فكرى أو ثقافى بما يؤدى إلى قطيعة إبيستمولوجية، فالوفاء الفكرى كالوفاء فى العقيدة، احترام والتزام.

٧- فكر تجسيدى، لا تجريدى:

وهو فكر يتمثل فى محسوسات ويرتبط بتجسيدات، ويمشى لغايات عملية. ولأن الفقيه كان أول وأكبر علم إسلامى واسع ومنتشر، ثابت ودائم، فقد أقر بمنهجيته التى تدور حول التكييف العملى لعبادة المسلم، ويصوغ مادة أحكامه بحسب المماثلات العينية فى حياة المجتمع.. وصحيح وجد فقهاء تكلموا فيما هو خيالى أو افتراضى، ولكن خيالهم أو افتراضهم كان مبنياً على ماهو واقع، أو مشابه للواقع.

حتى فى مجال الأخلاق نجد أن اسم «المثال» بمعنى المثل الأعلى هو «عند العربى يشير إلى شئ واقعى يتصف بدرجة من الكمال أعلى مما

نجده في الأمثلة الغربية التي تقع مع ذلك المثال في نوع واحد. المادة اللغوية في «مثل» وكل ما يشتق منها، تشير إلى ماهو مجسد من الأشياء التي تقع بالفعل في دنيا الأحداث، وأما حكمة «إيديال» (وهو البديل اللغوى في الثقافة الغربية لكلمة مثال العربية) فمأخوذة من أصل معناه «فكرة» إذن فبينما يجعل العربي مرجعه في الحكم الخلقي على «نموذج» من نماذج الواقع الفعلي، يجعل ابن الغرب مرجعه فكرة مجردة قوامها جملة مبادئ نظرية». وتجسيدية الفكر مسؤلة عن ظاهرة «الجمود الفكرى» الذي يعني في نظر زكي نجيب محمود «الوقوف عند الواقع الجزئي عجزاً عن استخلاص ما يمكن أستخلاصه من صور نظرية تصلح أن تنتقل للتطبيق على واقع جزئي آخر(٨)، ومع ذلك فتجسيدية الفكر العربي مأخوذة بالعينيات الحسية دون أدنى إرتباط نقدى بالمحيط الإجتماعي الذي تتشكل فيه هذه العينيات. وسبب ذلك أنه فكر هلامي ليست له جذور تشده إلى أرضه الإجتماعية، فهو فكر هوائي مفرغ من كل مضمون ذاتي أصيل، ومن ثم فهو مولع باعتناق أي مذهب يظهر في سوق المذاهب والأفكار.

والفكر التجسيدى غالباً ما يشيع في عصور الإنهيار الحضارى والخمول العقلي، وإلا فقد وجد من علماء السلف من استخدموا لغات اصطلاحية وأساليب منهجية، وأنتجوا مذاهب فلسفية ونظريات علمية، واخترعوا رموزاً جبرية، ورياضة ذهنية.

تحولات في نهضة الفكر:

هذه السمات السلبية التي أشرنا إليها كانت صفات راسخة للحياة الفكرية التي عرفها المسلمون في عصورهم المتأخرة.. ولأنها صفات عرضية ترتبط بظروف محيطة ومؤثرة، وليست صفات عينية أو طبيعية قائمة بذاتها في بنية العقلية العربية الإسلامية، فقد بدأت في التحول مع تحول الأمة الثقافي منذ مطلع القرن التاسع عشر. لقد التقى الشرق بالغرب في ظروف سيئة ومؤلمة، لكنها أدت إلى احتكاك ثقافي فعال، لم يخل في كثير من الأحيان من صراع ومقاومة. وهذا الإحتكاك أثمر في عمليتين رئيسيتين:

١- نقل ثقافي غربي، وتوطين مؤسسات ثقافية غربية في الأرض العربية، وما ارتبط بذلك من بعوث علمية وصحافة عربية وأجنبية وتنظيمات مدنية وإرساليات تعليمية ومدارس حديثة حكومية.. إلخ.

٢- إحياء تراثي وبعث إسلامي، يؤصل في نهضة الحاضرة عبقرية الأمة التي أبدعت بها في حضارة الماضي، وكان ذلك رد فعل معاكس، للفعل الأول.

وكان الناتج لهاتين العمليتين بروز ثلاثة إتجاهات ثقافية متباينة أشرنا إليها في الصفحات السابقة، وكل إتجاه يعبر عن عقلية أو نمط ثقافي خاص، لكل سماته المميزة.

والمرجو أن يؤدى تفاعلنا الثقافى مع الوافد والموروث، مع القديم والجديد، إلى ما يوصل ذاتيتنا فى خط منتظم من وحد الثقافة تجعل منا عرباً مسلمين لكن عصريين.

المدرسة ووحدة الثقافة:

إن صنع هذه الوحدة يبدأ فى المدرسة إذا أرادت أن تكون فعالة على صعيد التنمية الثقافية للأمة، والمدرسة تتملك فى هذا المجال مقومات العمل والنجاح فيه.

- فالمدارس تستقبل الأطفال فى سن التشكل والتطبع قبل أن تتجمد شخصياتهم بأنماط سلوكية ثابتة، كما تستمر معهم فى مراحل عمرية ممتدة تسمح لها بتدعيم مكتسباتها الثقافية لدى المعلمين.
- والمدارس منتشرة فى ول البلاد وعرضها مع كل تجمع بشرى، بحيث تقدم ثقافتها لكل فرد، وتصبح النبع الثقافى العام لجميع أبناء الأمة.
- والمدارس بحكم رسالتها بوتقة انصهار ثقافى. فيها تلتقى ثقافات متنوعة فتمزجها فى عملية تشكيلية جديدة، وظيفية ومقصودة. تتقابل فيها ثقافة صغار بثقافة كبار - ثقافة تراث سلفى بثقافة حاضر معاصر - ثقافة بيئة محلية بثقافة قومية - ثقافة شعبية

٣- الإبتكارية بدلاً من التقليدية:

إن التماثلية فى الفكر تمشى مع عقيدة الاتباع، كما أن التباينية فى الفكر تعنى عند المتزمتين الإبتداع. وقد جرى العرف السلفى أن يكون هناك إمام واحد وأتباع كثيرون مقلدون.. الإمام هو الذى يفكر ويقود، والأتباع يتقبلون دون شك أو تفنيد.

وإطراداً لهذا العرف تمثل المدرس دوره فى الفصل التعليمى بالإمام فى المجتمع الإسلامى.. المدرس هو العالم الملقن، والتلاميذ أتباع: قابليات سلبية ونسخ مطبوعة تكرر نسخة المعلم الأصلية.

إن المعرفة لم تعد معلومات مطبوخة تقدم جاهزة لعقول فارغة، لقد أصبحت مسلكاً عقلياً يكشف فيه المتعلم موضوع معرفته ويختبر طبيعته ويدرك أسراره.. أصبحت المعرفة كشفاً وصنعاً، إبتكاراً وخلقاً.

والإبتكارية هى سر التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر، ولا أمل لنا فى دخول حضارة العصر إلا من باب التجديد الثقافى والإبداع الفكرى، ولكى ندرب تلاميذنا علي هذا الإبداع والتجديد لابد أن نشجع فيهم التفرد والتمين، وأن يكتشف كل فرد ذاته من داخلها، وأن يؤصل عبقريته كعالم أو أديب أو فنان أو مخترع.

وعلى المناهج الدراسية أن تبعث فى التلاميذ التحدى وتثير عندهم

٢- الإبتكارية بدلاً من التقليدية:

إن التماثلية فى الفكر تمشى مع عقيدة الاتباع، كما أن التباينية فى الفكر تعنى عند المتزمتين الإبتداع. وقد جرى العرف السلفى أن يكون هناك إمام واحد وأتباع كثيرون مقلدون.. الإمام هو الذى يفكر ويقود، والأتباع يتقبلون دون شك أو تفنيد.

وإطراداً لهذا العرف تمثل المدرس دوره فى الفصل التعليمى بالإمام فى المجتمع الإسلامى.. المدرس هو العالم الملقن، والتلاميذ أتباع: قابليات سلبية ونسخ مطبوعة تكرر نسخة المعلم الأصلية.

إن المعرفة لم تعد معلومات مطبوخة تقدم جاهزة لعقول فارغة، لقد أصبحت مسلكاً عقلياً يكشف فيه المتعلم موضوع معرفته ويختبر طبيعته ويدرك أسراره.. أصبحت المعرفة كشفاً وصنعاً، إبتكاراً وخلقاً.

والإبتكارية هى سر التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر، ولا أمل لنا فى دخول حضارة العصر إلا من باب التجديد الثقافى والإبداع الفكرى، ولكى ندرب تلاميذنا علي هذا الإبداع والتجديد لابد أن نشجع فيهم التفرد والتميز، وأن يكتشف كل فرد ذاته من داخلها، وأن يؤصل عبقريته كعالم أو أديب أو فنان أو مخترع.

وعلى المناهج الدراسية أن تبعث فى التلاميذ التحدى وتثير عندهم

٢- الإبتكارية بدلاً من التقليدية:

إن التماثلية في الفكر تمشي مع عقيدة الاتباع، كما أن التباينية في الفكر تعني عند المتزمتين الإبتداع. وقد جرى العرف السلفي أن يكون هناك إمام واحد وأتباع كثيرون مقلدون.. الإمام هو الذي يفكر ويقود، والأتباع يتقبلون دون شك أو تفنيد.

وإطراداً لهذا العرف تمثل المدرس دوره في الفصل التعليمي بالإمام في المجتمع الإسلامي.. المدرس هو العالم الملقن، والتلاميذ أتباع: قابليات سلبية ونسخ مطبوعة تكرر نسخة المعلم الأصلية.

إن المعرفة لم تعد معلومات مطبوخة تقدم جاهزة لعقول فارغة، لقد أصبحت مسلكاً عقلياً يكشف فيه المتعلم موضوع معرفته ويختبر طبيعته ويدرك أسراره.. أصبحت المعرفة كشفاً وصنعاً، إبتكاراً وخلقاً.

والإبتكارية هي سر التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر، ولا أمل لنا في دخول حضارة العصر إلا من باب التجديد الثقافي والإبداع الفكري، ولكي ندرب تلاميذنا علي هذا الإبداع والتجديد لابد أن نشجع فيهم التفرد والتميز، وأن يكتشف كل فرد ذاته من داخلها، وأن يؤصل عبقريته كعالم أو أديب أو فنان أو مخترع.

وعلى المناهج الدراسية أن تبعث في التلاميذ التحدي وتثير عندهم

ممكناً - قيل له: وكيف يكون العقل ممكناً؟ قال: إذا كانت الحرية ممكنة.

فالحرية، حرية القول والتعبير، شرط أولى وضرورى لإزدهار الفكر. هذا ما وعاه الغرب فأطلق للعقل حرية التفكير. وللأسف فإن أنظمة التعليم فى الدول النامية، وهى إنعكاس لأنظمة المجتمع، تتخوف من هذه الحرية، وترى فيها فوضى إجتماعية، وتهديدات أمنية، وصراعات شخصية أو طبقية، وانحرافات عقدية أو قيمية، ومن ثم فهى تسن النظام ولا تجيز الخروج عليه، وترى الرأى ولاتسمح بما يخالفه، وتحدد المعايير وتلزم بالإمتثال لها فرضاً وكرهاً... وتنشط نظم التعليم فى تشريب المتعلمين عقيدة مذهبية أو سياسية تمجد السلطة، وتمنع الجدل، وتعلم السمع والطاعة، وتعلن السخط أو التمرد إذا تناول ماتعتبره «المحرمات».. وحتى تشغل المتعلمين بما يصرفهم عن التفكير المحرم أو المكروه، فإنها تستهلك جهدهم ووقتهم فى تحصيل كَمٍّ معرفىٍّ مخزون فى بطون الكتب ولا صلة له بالحياة وأحداثها الشاغلة، سرعان مايتبخر من ذاكرة لفظية مسامية، لا تلمع فيها فكرة عظيمة أو مفيدة.

إن السلطات الوطنية التى تؤدى دورها التاريخى فى نهضة الأمم تفتح أبواب الحرية لكل مثقف أو مفكر، ولا تخشى ألسنة النقد، لأنها لاتحرص على كراسى الحكم بقدر ما تحرص على تقويم الحكم، ولأنها تمشى مع الناس وصالح الناس وليس فوق الناس وأمام الناس.

الفصل الثالث

التربية وتأصيل القيم

إذا كان الفكر مادة حيوية فى بنية الثقافة وأداة خلق وتعبير لها ، فإن القيم بالمثل جزء أساس من مكونات ثقافة الأمة، بل هى الوجه الدعائى البارز لهذه الثقافة. وأى فكر مهما كان علمياً وتقدمياً، لا يستطيع أن يرقى بالأمة ما لم يكن مرتبطاً بمنظومة قيم تتمتع بإيجابيتها ونفعيتها ومعنويتها بشكل يجعلها حافزة وضابطة للسلوك الإجتماعى المنتظم والفعال.

وقبل أن نتكلم عن دور التربية فى تأصيل القيم وإكسابها فى مجتمع متغير، نتساءل أولاً: ما القيم؟ وما طبيعتها؟

مفهوم القيم وطبيعتها:

حول تعريف مقبول:

القيم معتقدات عامة راسخة تملى على الإنسان فى مجتمع بشرى مترابط إختيارات سلوكية ثابتة فى مواقف إجتماعية متماثلة.

ونقف وقفة أولية تحليلية مع هذا التعريف: فالقيم، فى صيغة الجمع،

وإنما الحق حق أو الخير خير، أو الجمال جمال بحسب ما أراه أنا وبحسب ما تراه أنت مما يعنى لى أو لك أن هذا حق، أو خير أو جميل.

القيم عامة وخاصة:

واطراداً مع الوضع السابق فإن القيم تصبح عامة وخاصة، فالقيم المطلقة هى قيم عامة وتنتظم أو يجب أن تنتظم كل فرد فى المجتمع. وهذا يعنى أن منظومة القيم تصبح واحدة لكل أفراد المجتمع.

وعلى العكس من ذلك يرى أنصار نسبية القيم، أن القيم خاصة، أى لكل فرد منظومة قيم مختارة، لكنها ليست متعارضة مع المنظومة العامة للقيم. وهذا وجه إختلاف بين الخصوصية والنسبية. فالنسبية تعنى ذاتية المعنى للقيمة، والخصوصية تعنى خصوصية الإختيار من القيم العامة بما يتلاءم مع فلسفة المرء وحياته ومزاجه وثقافته وأسلوب تربيته.

وعلى سبيل المثال، يأخذ الفرد المتدين قيماً أثيرة لديه من منظومة القيم التى ارتضاها المجتمع، والفرد العملى الطموح يختار مفردات قيمه لمنظومة خاصة به، هكذا. وتبقى قيم هذا الفرد أو ذاك قيماً إجتماعية منتخبة من القيم العامة التى حددها المجتمع.

القيم ثابتة ومتغيرة:

والذين يقولون بإطلاقية وعمومية القيم يقولون بثباتها، وكأن القيم معروفة بما يتجسد فيها من صفات عينية كامنة لاتتغير ولا تتبدل، صالحة بذاتها ومتكيفة مع طبيعة البشر في كل الأحوال.

والذين يقولون بنسبية القيم يقولون بتغيرها، فما هو نسبي متغير. والقيم هنا لا تأتي من مصادر غيبية أو عليا سماوية لا يملك معها الأفراد رفضاً ولا نقضاً، وإنما هي شئ يصنعه الناس. وما يصنعه الناس يتغير بحسب حياتهم وحاجاتهم. وفي ذلك يقرر التوحيدي قائلاً: «ليس في جميع الأخلاق شئ يحسن في كل زمان وفي كل مكان ومع كل إنسان».

والواقع أن القيم مطلقة ونسبية، كما أنها ثابتة ومتغيرة. فهي مطلقة وثابتة من حيث مقوماتها الجوهرية كصفات أخلاقية لا يختلف حول فكرتها الأساسية أحد، لكنها نسبية ومتغيرة من حيث مضامينها ودلالاتها الوظيفية. وهذا ما يصنعه التطور الثقافي، والتحول الإجتماعي.. فالحق كقيمة أو كصفة أخلاقية شئ مقدس عند كل المجتمعات، ولكن ما يدل عليه الحق أمر ثقافي يختلف من ثقافة لأخرى. وكذلك الخير والجمال وأمثال هذه القيم، تحمل مدلولات تتباين في أوساط إجتماعية لها ثقافاتها الخاصة.

القيم مثالية ونفعية:

الذين نادوا بعمومية القيم وثباتها نادوا كذلك بمثاليتها، فهي مرغوبة لذاتها، ولأنها تدور مع المصالح العليا للبشر، وتحقق السعادة التي ترتفع فوق الماديات أو الحياة الترابية الرخيصة والتي تحط من قدر البشر.

أما الذين قالوا بنفعية القيم، فإنهم يوظفونها لغايات عملية، تنتظم بها وقائع الحياة على الأرض، وتحقق أهدافاً إجتماعية ملموسة تتمثل في أمن وتقدم ورفاهية، وما تمثله الحضارة المادية والروحية للأمة.

ولا شئ يمنع عندنا أن تجمع القيم بين المثالية والنفعية، وعلى ألا تكون لها مثالية أفلاطونية تهتم بعالم مثلا نسمع عنه ولا نراه، وإنما مثالية تعنى الصلاح والكمال، وعلى ألا تكون نفعيتها ضيقة ترتبط بمحيط اللذات أو المنافع الشخصية الآنية، وإلا ما ارتقت بالبشر فوق عالم الحيوان الذى يسير بغرائز ويتحرك بما يشبع حاجاته البيولوجية، وليس وراءها شئ آخر. إن القيم تبعد الإنسان عن الإنحطاط، ولا تنحط معه إلى الحضيض.

حركة القيم:

الصفة المقبولة للقيم كما نراها هى صفة الوسيطية، والوسطية تعنى الإعتدال بين طرفين متقابلين، والمزج بينهما بشكل يجعلها حركية مرنة

تتسع لكل الفلسفات وتواجه كل المتغيرات.

وتتضح حركية القيم فى خط رأسى آخر يختلف عن الخط الأفقى الذى تحتل فيه القيم مكان الوسط.. فالقيم تتحرك إلى أعلى وإلى أسفل، وتحتل رتباً أو درجات متباينة على سلم القيم، ولا تثبت عليها بل تتغير معها من عصر إلى عصر أو من مجتمع إلى مجتمع.

فى العصور الوسطى كانت للقيم الدينية مكان الصدارة أو الدرجة العليا فى منظومة قيم المجتمع الإسلامى أو المسيحى فى الشرق وفى الغرب وفى هذا العصر حلت محلها القيم المادية فى جنبات العالم وبنسب مختلفة... وقديماً سادت فى أثينا قيم معرفية جمالية، وفى إسبرطة قيم عسكرية رياضية، وفى روما قيم عملية نفعية، وفى مصر قيم إدارية بيروقراطية، وفى الهند قيم أخلاقية روحية، وفى الصين قيم حضارية ثقافية.

وسيادة نوعية قيمية معينة، لا تعنى إلغاء أو إقصاء نوعيات قيمية أخرى داخلة معها فى منظومة فى إطار قيم المجتمع، فأى مجتمع لكى يعيش وينمو ويصنع حضارة لايكتفى ببعد قيمى واحد، فالحياة مضلعة متعددة الجوانب والأبعاد.

واقع القيم فى مجتمعنا العربى:

لم يكن شوقى مغالياً حين أكد بقوله:

وإنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هموم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

فالحضارة منظومة قيم، وانهيارها هو الموت المعنوى للأمة، وربما أدى ذلك إلى الموت الفيزيقى أو الوجودى. ولقد أنبأنا التاريخ عن أمم عاشت ثم انقرضت لأنها كحيوانات ما قبل التاريخ لم تكن تصلح للحياة، ولم تساير قانون التطور أو سنة الوجود.

ولقد عرفت الأمة العربية بعثها الحضارى مع الإسلام حيث أكسبها من القيم والفضائل ما استحقت من أجله قوله تعالى: ﴿كنتم خير أمة أخرجت للناس﴾. كان رستم الفارسى إذا رأى المسلمين يجتمعون للصلاة، يقول برواية ابن خلدون: «أكل عمر كبدى، يعلم الكلاب الآداب». فهو يرى صورة حية أمامه تختلف تماماً عن صورة قديمة نوعاً للأعراب الجفاة القساة والذين كانوا يمثلون بالنسبة للفرس أقواماً همجاً متوحشين متخلفين، فإذا بهم ينقلبون مع الإسلام إلى أناس مهذبين متحضرين، تشدهم قيم إسلامية ترتقى بهم فى كل مجالات الحياة.

وعندما انهارت حضارة المسلمين ودخلوا فى كهف الجهالات أو الظلمات ذهبت عنهم فضائل الإسلام وقيم التمدين التى نشرها أسلافهم

فى العالمين.. وأصبحت المجتمعات العربية الإسلامية مجتمعات «أنومية» (Anomiques) أى منهارة فى قيمها، متهرئة فى نظمها، متهافتة فى بنيانها(٩).

ولما كانت الأمم لا تعيش فى فراغ قيمى، فإن منظومة قيم بديلة مغرقة فى سلبيتها أخذت تحل محل منظومة القيم السلفية التى كانت مشبعة بإيجابيتها الحضارية، وكأن المسلمين فى أخلافهم لم يكونوا كالمسلمين فى أسلافهم، فهذه أمة وتلك أمة أخرى مغايرة. وقد صدق الإمام المصلح الشيخ محمد عبده، لما أنهى سنوات إقامته فى باريس ورجع إلى مصر وسئل عما رأى فيها من أخلاق القوم، فقال: «وجدت هناك إسلاماً بلا مسلمين، وأجد هنا مسلمين بلا إسلام». فالمسلمون فى عصرهم الحاضر قد تخلوا أو كادوا عن قيم الإسلام، أو تخلت هى عنهم وحولتهم إلى مجتمعات ساقطة متخلفة. فما قيم التخلف فى مجتمعاتنا العربية الإسلامية؟

من الصعب تحديد صورة بانورامية قيمية قاطعة الدلالة. فالقيم توجد فى حالة تفسخ ثقافى كما أشرنا إلى ذلك من قبل.. القيم الأصلية لم تختف تماماً، والقيم البديلة لم تحدد وتترسخ تماماً، وإنما يختلط الأصيل بالبديل فى شبكة علاقات متفاعلة. ويكفى وجود حدث ضخم يحدث ثورة نفسية ومعنوية حتى تهتز القيم الأصيلة فى انتفاضة اجتماعية قوية، لكن

سرعان ما يخبو نورها تحت كثافة القيم البديلة في سلبياتها وطغيانها.

ومن الصعب كذلك أن نحصر كل مايمكن عده قيماً. ومع ذلك فسوف نكتفي بإبراز ما نعتبره أشد القيم تأثيراً في مجال تخلفنا الثقافي والإجتماعي:

- على الصعيد العملي أو الإنتاجي: تواكل بدلاً من التوكل، إهمال وعجز بدلاً من حب العمل وإتقانه، فوضى وإخلال بدلاً من الدقة والإنتظام، تعطل وكسل بدلاً من الجد والنشاط، رشوة ومحسوبية بدلاً من النزاهة وتقدير الكفاءة.

- على الصعيد الوطني: حرص وإستكانة بدلاً من التضحية والجهاد، تبعية وإستعباد بدلاً من الإستقلالية والتحرر، فردية وأنانية بدلاً من التعاون وحب المصلحة العامة، تسيب ولا مبالاة بدلاً من الوطنية وحب الإنتماء.

- على الصعيد الخلقي الإجتماعي: كذب وخيانة وغش بدلاً من الصدق والأمانة والإخلاص، ظلم وإستغلال بدلاً من العدل والإنصاف، خسة ونذالة بدلاً من العزة والكرامة، جهل واستئناس به بدلاً من العلم والسعي إليه، تدين شكلي طقوس بدلاً من التدين الأصولي الصحيح، تجمد وتحجر بدلاً من التكيف والتغير.

التربية فى مواجهة التفسخ القيمى:

ليست القيم مادة دراسية يمكن تضمينها برامج التعليم وتدريسها للمتعلمين، وإنما القيم ضمير أخلاقى ووعى سلوكى، وهذا شئ لايعلم وإنما يحسن ويعاش. ومع ذلك فإن التربية كنظام إجتماعى، والمدارس كمؤسسات إجتماعية لها دور وظيفى فى تأصيل وتنمية القيم على صعيد الوعى والسلوك. بل إن التربية فى جوهرها عملية أخلاقية.

كيف تنهض المدرسة بهذه الوظيفة ضمن وظائفها الأساسية فى التربية والتثقيف؟

١- قدوة أخلاقية مؤثرة:

إن المدرس لا يعلم الخلق، ولكنه يوحى به يؤثر بسلوكه فى أوساط المتعلمين الذين يلتفون من حوله. فالمدرس يعلم بجماع شخصيته، بكل ما يكونه وبكل ما يملكه من عقيدة وضمير وفضائل، بما يفرضه من نظام سلوكي يلتزم به فى عمله. هو لغيره من الصغار مثال وقدوة. وقديماً قال أسلافنا «من لاينفعك لحظه لاينفعك لفظه»، أى أن المربى الذى يفقد جاذبية التأثير بشخصه الملحوظ، فإنه يفقد قيمة التربية بدرسه الملفوظ.. ولذلك كان المربون فى الغرب المسيحى وفى الشرق الإسلامى من رجال

واقع القيم فى مجتمعنا العربى:

لم يكن شوقى مغالياً حين أكد بقوله:

وإنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هموم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

فالحضارة منظومة قيم، وانهيارها هو الموت المعنوى للأمة، وربما أدى ذلك إلى الموت الفيزيقى أو الوجودى. ولقد أنبأنا التاريخ عن أمم عاشت ثم انقرضت لأنها كحيوانات ما قبل التاريخ لم تكن تصلح للحياة، ولم تساير قانون التطور أو سنة الوجود.

ولقد عرفت الأمة العربية بعثها الحضارى مع الإسلام حيث أكسبها من القيم والفضائل ما استحقت من أجله قوله تعالى: ﴿كنتم خير أمة أخرجت للناس﴾. كان رستم الفارسى إذا رأى المسلمين يجتمعون للصلاة، يقول برواية ابن خلدون: «أكل عمر كبدى، يعلم الكلاب الآداب». فهو يرى صورة حية أمامه تختلف تماماً عن صورة قديمة نوعاً للأعراب الجفاة القساة والذين كانوا يمثلون بالنسبة للفرس أقواماً همجاً متوحشين متخلفين، فإذا بهم ينقلبون مع الإسلام إلى أناس مهذبين متحضرين، تشدهم قيم إسلامية ترتقى بهم فى كل مجالات الحياة.

وعندما انهارت حضارة المسلمين ودخلوا فى كهف الجهالات أو الظلمات ذهبت عنهم فضائل الإسلام وقيم التمدين التى نشرها أسلافهم

الدين الذين جسدوا فى نواتهم نمط الأب الروحى، أو الإمام الدينى الملهم (Chavesmatique) والذى أشاد به ماكس فيبر. وكانوا يختارون على أساس رصيدهم الخلقى قبل رصيدهم العلمى، إذ لا يعقل أن يكون المدرس فاقداً للقيم ويمكنه أن يكسب القيم، ففاقد الشئ لا يعطيه.

وإذا كان المدرس قدوة فمن الطبيعى أن يكون كل المدرسين - مهما اختلفت مواد تعليمهم - من هذا الطراز الأخلاقى المؤثر. ولا نطالب فقط مدرس التربية الدينية أو العلوم الشرعية بتمثيل أو تملك هذه الشخصية والقيام بهذا الدور. لا بد أن يتحرك كل مدرس برسالة أخلاقية، ويسلك أمام تلاميذه كما يحب لهم أن يسلكوا فى حياتهم.

٢- الوعى بتأثير المنهج الخفى:

لكل مدرس فى عمله المهنى داخل مدرسته منهجان: منهج رسمى معلن، ومنهج شخصى خفى غير مكتوب، وهما فى معظم الأحوال غير متطابقين، بل كثيراً ما يتعارضان، وتتغلب تأثيرات المنهج الخفى لأنه الأقوى من حيث إرتباطه الوثيق والمباشر بالقيم الحقيقية الداخلية التى يؤمن بها المدرس، بينما يؤدى مراسم المنهج المعلن بشكلية تقليدية فارغة من قيمها المعنوية المؤثرة. وهذا ما يفسر فشل المناهج الدراسية فى تحقيق أهدافنا القومية وعلى رأسها الأهداف الخلقية.

وتنميــة القيــم، منهــا:

أ- التشريع العلمي:

لانبالغ إذا قلنا إن القيم الأخلاقية تصاحب أو تغلف كل أو معظم أنشطتنا السلوكية والمتصلة بالجوانب السياسية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية وغيرها. والتعليم فى كل مواده يتعرض لمثل هذه الأنشطة أو الجوانب، ومن ثم يخلق التعليم فرصاً مناسبة لتجلية مفاهيم القيم وطبيعتها، ووضعها فوق مشرحة التحليل العلمى والنقد العقلى.

ولا يكفى فى إكساب القيم أن نتكئ على مهماز الدين بالوعظ أو النصح، بالترهيب أو الترغيب، إذ لابد فى مجتمع متشكك أو عقلانى أن نعامله بما يناسب العاقل الراشد.. وليست كل المجتمعات تستمد قيمها من الدين، فللقيم فى مجتمعات كثيرة متقدمة ونامية، مصادر أخرى، على رأسها الحكمة البشرية والتجارب الإنسانية، وهى فى غايتها ووسيلتها لاتتعارض مع الدين. وقديماً قال فيلسوفنا المسلم ابن رشد: «الحكمة صاحبة الشريعة وأختها الرضيعة». إننا نؤمن بالخير أو العدل فقط لأن الدين أوصانا به، ولكن العقل السليم كذلك يؤمن به ويهدى إليه.

والتشريح العلمى فى لغة نقدية تحليلية يكشف عن طبيعة القيم الأصلية

التى ركد سوقها واختفى تأثيرها، وعن نوعية القيم البديلة التى راجت فى مجتمعاتنا المعاصرة تحت وطأة ظروف عارضة أو قوية أخلت بالنظم والحياة، وفهم أسباب الإندثار أو الإنتشار بداية طيبة لصحوة عقلية وهزة إجتماعية تعيد إلى أنفسنا وحياتنا التوازن الأخلاقى المطلوب.

ب - الجوانب المتكاملة:

لكل قيمة جوانب ثلاثة متكاملة توصل طبيعتها ووظيفتها وطريقة اكسابها وتنميتها: جانب معرفي، وآخر وجداني، وثالث سلوكى فى الجانب المعرفى يبرز المضمون، إذ لابد من تعريف التلاميذ بمضمون كل قيمة. ماذا يعنى؟.. ماأهميته بالنسبة للفرد والجماعة؟.. كيف تكون أو من أين جاء؟.. هذا الوعى المعرفى بدلالة القيم مقدمة أولية وضرورية فى اكساب القيم، إذ لايعقل أن يطالب الفرد باكتساب شئ لايعرفه.

وفى الجانب الوجدانى. يستبطن الادراك الذهنى بحرارة شعورية تدفئه وجدانياً، وتحركه انفعالياً يملأ أقطار النفس أو الفؤاد.

فى الجانب الأول يكون التأمل والتفكير على بساط البحث والمناقشة. وفى الجانب الثانى تكون العظة والتأثر، ويستمدان من التجارب الحية التى تؤثر فى معايش الناس ومصايرهم.

التى يحركها المجتمع لتأدية هذه الرسالة. وهى رسالة المفروض أنها قامت أولاً فى ضمير المجتمع وتحركت بها أجهزته ونظمه.. وينعكس ذلك فى تشريعات الدولة، ومراقبة الآداب العامة، وحماية المقدسات، وطهارة السلطات، ونظافة المواد الاعلامية، وفعالية الجزاءات الرادعة لكل انحراف.

وفى المدرسة فإن الوسط الاجتماعى يخلق خلقاً، ويستدعى سياسة تربوية مخططة تعمل لتنشيطه أخلاقياً. ويكون ذلك بتوفير فرص الممارسة التى يتجسد فيها السلوك القيمى المرغوب، فالتلميذ يتعلم مايعيشه، ويتعلم مما يعمله. كما يكون باثارة الدافعية التى تدعم ايجابية القيم وتكافئ المحسن ولاتهاون المقصر. ويكون فى النهاية باستخدام الأساليب التعليمية التى تعرضنا لها فى السطور السابقة.

وأخيراً نتساءل: هل التربية قادرة فعلاً على تغيير الخلق؟

التربية وتغيير الخلق:

لاتملك التربية قوة سحرية تغير بها من طبائع الناس وتحولها من النقيض إلى النقيض. فالإنسان محكوم بفطرته الموروثة وفيها جوانب عقلية ونفسية وفيزيقية، محكوم بإرادته وفسيولوچيته، محكوم بثقافته

التى تفاعل معها بذاتيته المفردة وكونته كإنسان يتفاعل مع الآخرين فى المجتمع وفق أسلوب حياته ونظام قيمه.

ومع ذلك فالإنسان لايترك فى مراحل حياته ونموه يتحرك بقوى بيولوجية محررة من كل قيد اجتماعى أو تأثير تربوى.. إنه يخضع دائماً لتكييف خارجى يؤثر فى قابلياته وقدراته العضوية واللاعضوية.

وقديماً عرف أسلافنا حيوية التربية فى اشراط السلوك وتكييفه فقالوا بأن «الخلُق ليس كالخلْق»، بل ومدوا فاعلية التربية التى تتجاوز تشكيل السلوك الإنسانى إلى تشكيل السلوك الحيوانى فى اطار الترويض أو التأنيس الذى يهذب به من وحشية الحيوان.

ومع ذلك فقد وقفوا بالتربية عند حدودها، فليست لها فاعلية مطلقة تكسب الكائنات الحية ذاتيات تتنافر وطبيعتها الخاصة أو جبلتها الفطرية... فالطبائع ترتاض، ولكن بما يدخل فى صميم استعدادها، ويكيفها لحاجات العيش والرقى به فى الحياة.. ومن ثم فالتربية المؤثرة هى التربية الواعية التى يتحرك بها كل المجتمع كحياة وأساليب حياة فى نظمه ومؤسساته، فى مادياته ومعنوياته.

الفصل الرابع
التربية وتسوية الشخصية

أية شخصية تسويها التربية؟ إن التسوية التربوية لأية شخصية لابد أن تكون وفق نموذج مستهدف لشخصية تعتبر مرغوبة فى الوسط الاجتماعى الذى تعمل فيه التربية.

وتوجد فى الواقع شخصيات قطاعية أو فئوية تنتجها بيئات وثقافات بدوية أو ريفية أو عمالية حضرية أو برجوازية متعلمة، كما لكل أمة شخصية قومية، فأى من هذه الشخصيات نريد للتربية أن تشتغل بتسويتها؟

إنها جميعاً موضوعات إنسانية للتربية تدور من حولها وتشتغل بها فى آن واحد كوسائل وغايات. وهى شخصيات ليست خيالية ولا مستعارة، إنها بنات بيئاتنا المحلية على امتداد الأرض العربية، يعرفها التاريخ والمجتمع، ونتعايش معها لحماً ودماً، عقلاً ونفساً، ونكاد نعرفها فى أدق ملامحها وأخص سلوكها.

وقبل أن نتعرض لبيان ملامح وسلوك هذه الشخصيات، نتساءل أولاً: ما الشخصية؟

مفهوم الشخصية:

الشخصية تعاريف كثيرة، وجد منها ألبورت خمسين تعريفاً، وفاتته تعاريف أخرى.. وهذه التعاريف في كثرتها يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات لكل مجموعة محور أساسي تدور من حوله تعاريف الشخصية:

- في المجموعة الأولى تتركز التعاريف حول مفهوم خاص بشمولية السلوك وتصبح الشخصية هي ما نلاحظه عن الفرد في كليته وسلوكه المعتاد.

- وفي المجموعة الثانية تنصب التعاريف على مفهوم خاص باستجابات الآخرين نحو الفرد كمثير وتصبح الشخصية هي ما يقدره الآخرون في الفرد باعتبار أن له أعمالاً وعادات يتقبلونها بارتياح. ومن ثم فالشخصية هي «القيمة المتضمنة في المثير الاجتماعي الخارجي عند الفرد».

- وفي المجموعة الثالثة تحيط التعاريف بمفهوم خاص بالدافعية الداخلية للفرد. وتصبح الشخصية هي التنظيم الديناميكي والذي يتميز عند الفرد بحاجات واستعدادات، تحدد أنواع السلوك التي تحقق له التكيف مع البيئة(١٠).

هذه التعاريف ترتبط بمفهوم تحديدي لذاتية فرد متميز عن الآخرين، فالمفهوم هنا يختص بشخصية عينية: شخصية «فلان» على وجه التحديد،

زيد أو عمرو من الناس.

لكننا في هذا الجزء من الدراسة نصرف النظر عن هذا المفهوم السيكولوچي لنأخذ بمفهوم آخر للشخصية في بعدها الأنتربولوچي أو الاجتماعي، والذي يختص «بالشخصية الاعتبارية» إن صحت التسمية، وهي الشخصية الرمزية التي تبرز كمثال يعبر عن سمات عامة لعقلية ونفسية مجتمع معين، تنطبق على معظم أفراده بشكل أو بآخر.

تعاريف الشخصية القومية:

إذا تجاوزنا مستوى الفرد أو الجماعة أو البيئة المحلية وثقافتها النوعية أو الخاصة، فإنه توجد شخصية عامة لذاتية الأمة الثقافية أو الحضارية، وتعبر عما هو مشترك بين أفرادها من نمط حياة وطريقة تفكير ونماذج سلوك أو تعايش.

هذه الشخصية العامة أخذت تسميات وتعريفات مختلفة لكنها تعبر في مجملها عن حقيقة اجتماعية قائمة:

- عند كاردنر، وجاك بيرك، تسمى «الشخصية الأساسية» وتعني: «التشكيل المشترك بين كل أفراد ثقافة معينة»، ومن ثم فهي تعبر عن السمات النفسية والعقلية العامة التي يشترك فيها معظم أفراد مجتمع

الثقافة الواحدة نتيجة تعايشهم فى اطار حياة ذات خبرات مكتسبة وموروثة(١١).

- وعند أريك فروم، تسمى «الشخصية الاجتماعية»، وتمثل نمط البيئة العامة للشخصية أو الطابع الاجتماعى العام الذى يتحقق فى جميع الأفراد الذين ينتسبون إلى ثقافة معينة بحيث يصبحون متميزين عن أفراد الثقافات الأخرى(١٢).

- وقد سبق لهارولدرج تسمية هذا النمط «بالنمط السيكولوجى الاجتماعى للشعب»(١٣) وتعنى الدلالة السابقة نفسها.

- وأطلق رالف لنتون مصطلح «الشخصية المنوالية» مشيراً إلى «نمط الشخصية الذى يظهر بأكبر قدر من التكرار بين مختلف أنماط الشخصية فى مجتمع محدد»(١٤).

- وهذا ما أخذ به ألكس انكلز. والفرق بين النمط الأساسى أو الاجتماعى للشخصية وبين الشخصية المنوالية، أن هذه الأخيرة تعبر عن مفهوم إحصائى وترتبط بجماعة أو طبقة اجتماعية، وتفيد ماهو مشترك وظاهر من صفات يمكن تصنيفها وحصرها، بينما تعبر الشخصية الأساسية عن مفهوم تفسيرى، وترتبط بثقافة أمة، وتفيد فى عملية التحليل النفسى للطباع، وتدل على ديناميتها فى التأثر أو التغير الاجتماعى(١٥).

التى يحركها المجتمع لتأدية هذه الرسالة. وهى رسالة المفروض أنها قامت أولاً فى ضمير المجتمع وتحركت بها أجهزته ونظمه.. وينعكس ذلك فى تشريعات الدولة، ومراقبة الآداب العامة، وحماية المقدسات، وطهارة السلطات، ونظافة المواد الاعلامية، وفعالية الجزاءات الرادعة لكل انحراف.

وفى المدرسة فإن الوسط الاجتماعى يخلق خلقاً، ويستدعى سياسة تربوية مخططة تعمل لتنشيطه أخلاقياً. ويكون ذلك بتوفير فرص الممارسة التى يتجسد فيها السلوك القيمى المرغوب، فالتلميذ يتعلم مايعيشه، ويتعلم مما يعمله. كما يكون باثارة الدافعية التى تدعم ايجابية القيم وتكافئ المحسن ولاتهاون المقصر. ويكون فى النهاية باستخدام الأساليب التعليمية التى تعرضنا لها فى السطور السابقة.

وأخيراً نتساءل: هل التربية قادرة فعلاً على تغيير الخلق؟

التربية وتغيير الخلق:

لاتملك التربية قوة سحرية تغير بها من طبائع الناس وتحولها من النقيض إلى النقيض. فالإنسان محكوم بفطرته الموروثة وفيها جوانب عقلية ونفسية وفيزيقية، محكوم بإرادته وفسيولوچيته، محكوم بثقافته

التى تفاعل معها بذاتيته المفردة وكونته كإنسان يتفاعل مع الآخرين فى المجتمع وفق أسلوب حياته ونظام قيمه.

ومع ذلك فالإنسان لايترك فى مراحل حياته ونموه يتحرك بقوى بيولوجية محررة من كل قيد اجتماعى أو تأثير تربوى.. إنه يخضع دائماً لتكييف خارجى يؤثر فى قابلياته وقدراته العضوية واللاعضوية.

وقديماً عرف أسلافنا حيوية التربية فى اشراط السلوك وتكييفه فقالوا بأن «الخلُق ليس كالخلْق»، بل ومدوا فاعلية التربية التى تتجاوز تشكيل السلوك الإنسانى إلى تشكيل السلوك الحيوانى فى اطار الترويض أو التأنيس الذى يهذب به من وحشية الحيوان.

ومع ذلك فقد وقفوا بالتربية عند حدودها، فليست لها فاعلية مطلقة تكسب الكائنات الحية ذاتيات تتنافر وطبيعتها الخاصة أو جبلتها الفطرية... فالطبائع ترتاض، ولكن بما يدخل فى صميم استعدادها، ويكيفها لحاجات العيش والرقى به فى الحياة.. ومن ثم فالتربية المؤثرة هى التربية الواعية التى يتحرك بها كل المجتمع كحياة وأساليب حياة فى نظمه ومؤسساته، فى مادياته ومعنوياته.

الفصل الرابع

التربية وتسوية الشخصية

أية شخصية تسويها التربية؟ إن التسوية التربوية لأية شخصية لابد أن تكون وفق نموذج مستهدف لشخصية تعتبر مرغوبة فى الوسط الاجتماعى الذى تعمل فيه التربية.

وتوجد فى الواقع شخصيات قطاعية أو فئوية تنتجها بيئات وثقافات بدوية أو ريفية أو عمالية حضرية أو برجوازية متعلمة، كما لكل أمة شخصية قومية، فأى من هذه الشخصيات نريد للتربية أن تشتغل بتسويتها؟

إنها جميعاً موضوعات إنسانية للتربية تدور من حولها وتشتغل بها فى آن واحد كوسائل وغايات. وهى شخصيات ليست خيالية ولا مستعارة، إنها بنات بيئاتنا المحلية على امتداد الأرض العربية، يعرفها التاريخ والمجتمع، ونتعايش معها لحماً ودماً، عقلاً ونفساً، ونكاد نعرفها فى أدق ملامحها وأخص سلوكها.

وقبل أن نتعرض لبيان ملامح وسلوك هذه الشخصيات، نتساءل أولاً: ما الشخصية؟

مفهوم الشخصية:

الشخصية تعاريف كثيرة، وجد منها ألبورت خمسين تعريفاً، وفاتته تعاريف أخرى.. وهذه التعاريف فى كثرتها يمكن تصنيفها فى ثلاث مجموعات لكل مجموعة محور أساسى تدور من حوله تعاريف الشخصية:

- فى المجموعة الأولى تتركز التعاريف حول مفهوم خاص بشمولية السلوك وتصبح الشخصية هى ما نلاحظه عن الفرد فى كليته وسلوكه المعتاد.

- وفى المجموعة الثانية تنصب التعاريف على مفهوم خاص باستجابات الآخرين نحو الفرد كمثير وتصبح الشخصية هى ما يقدره الآخرون فى الفرد باعتبار أن له أعمالاً وعادات يتقبلونها بارتياح. ومن ثم فالشخصية هى «القيمة المتضمنة فى المثير الاجتماعى الخارجى عند الفرد».

- وفى المجموعة الثالثة تحيط التعاريف بمفهوم خاص بالدافعية الداخلية للفرد. وتصبح الشخصية هى التنظيم الديناميكى والذى يتميز عند الفرد بحاجات واستعدادات، تحدد أنواع السلوك التى تحقق له التكيف مع البيئة(١٠).

هذه التعاريف ترتبط بمفهوم تحديدى لذاتية فرد متميز عن الآخرين، فالمفهوم هنا يختص بشخصية عينية: شخصية «فلان» على وجه التحديد،

زيد أو عمرو من الناس.

لكننا في هذا الجزء من الدراسة نصرف النظر عن هذا المفهوم السيكولوچي لنأخذ بمفهوم آخر للشخصية في بعدها الأنتربولوچي أو الاجتماعي، والذي يختص «بالشخصية الاعتبارية» إن صحت التسمية، وهي الشخصية الرمزية التي تبرز كمثال يعبر عن سمات عامة لعقلية ونفسية مجتمع معين، تنطبق على معظم أفراده بشكل أو بآخر.

تعاريف الشخصية القومية:

إذا تجاوزنا مستوى الفرد أو الجماعة أو البيئة المحلية وثقافتها النوعية أو الخاصة، فإنه توجد شخصية عامة لذاتية الأمة الثقافية أو الحضارية، وتعبر عما هو مشترك بين أفرادها من نمط حياة وطريقة تفكير ونماذج سلوك أو تعايش.

هذه الشخصية العامة أخذت تسميات وتعريفات مختلفة لكنها تعبر في مجملها عن حقيقة اجتماعية قائمة:

- عند كاردنر، وجاك بيرك، تسمى «الشخصية الأساسية» وتعني: «التشكيل المشترك بين كل أفراد ثقافة معينة»، ومن ثم فهي تعبر عن السمات النفسية والعقلية العامة التي يشترك فيها معظم أفراد مجتمع

الثقافة الواحدة نتيجة تعايشهم فى اطار حياة ذات خبرات مكتسبة وموروثة(١١).

- وعند أريك فروم، تسمى «الشخصية الاجتماعية»، وتمثل نمط البيئة العامة للشخصية أو الطابع الاجتماعى العام الذى يتحقق فى جميع الأفراد الذين ينتسبون إلى ثقافة معينة بحيث يصبحون متميزين عن أفراد الثقافات الأخرى(١٢).

- وقد سبق لهارولدرج تسمية هذا النمط «بالنمط السيكولوچى الاجتماعى للشعب»(١٣) وتعنى الدلالة السابقة نفسها.

- وأطلق رالف لنتون مصطلح «الشخصية المنوالية» مشيراً إلى «نمط الشخصية الذى يظهر بأكبر قدر من التكرار بين مختلف أنماط الشخصية فى مجتمع محدد»(١٤).

- وهذا ما أخذ به ألكس انكلز. والفرق بين النمط الأساسى أو الاجتماعى للشخصية وبين الشخصية المنوالية، أن هذه الأخيرة تعبر عن مفهوم إحصائى وترتبط بجماعة أو طبقة اجتماعية، وتفيد ماهو مشترك وظاهر من صفات يمكن تصنيفها وحصرها، بينما تعبر الشخصية الأساسية عن مفهوم تفسيرى، وترتبط بثقافة أمة، وتفيد فى عملية التحليل النفسى للطباع، وتدل على ديناميتها فى التأثر أو التغير الاجتماعى(١٥).

ولكن هذه الشخصية لاتوجد كذات يمكن أن نراها فى ماهيتها وملامحها ونقول عنها مثلاً هذه هى «الشخصية العربية»، إنها فكرة لها تجسيد صورى فى أذهاننا قد نعبر عنها اليوم «بالهوية القومية» أو «بالذاتية الثقافية للأمة»، والتى تدل على صفات متماسكة سيكولوجياً وسسيولوجياً . وتماسك هذه الصفات لا يجعل منها شخصية جامدة بموروثاتها التاريخية: إنها صيرورة نمو للأمة وثقافتها، فهى صنع ثقافى يجمع بين الثابت (نسبياً) والمتغير. ونقول الثابت نسبياً، لأنه فى ثباته يتحول ببطء غير محسوس، ويمشى بحركة غير منظورة فى الزمن القريب. أما المتغير فإننا نشهد آثاره فى كل جيل. والأجيال فى مسار التطور التاريخى للأمة تتوارث هذه الشخصية بشكل متجدد، حيث يضيف الخلف إلى موروث السلف بما يعبر عن عصره وحياته.

هذه الشخصية العامة لا تلغى شخصيات الأفراد، إنها تلبسهم جميعاً ويتحركون داخلها كذوات متفردة لكل منها طابعها ومزاجها وميولها وقدراتها وفلسفتها وقيمها .. لكن الأفراد جميعاً يتشربون من نبع ثقافى واحد رفده الدين والتاريخ والثقافة والاقتصاد والاجتماع والسياسة وتشكلت فى إطاره هذه الشخصية القومية التى نعرفها للشعب الأمريكى أو الفرنسى أو الروسى أو الألمانى أو الهندى أو العربى.

وكلما كان التجانس الثقافى قوى التلاحم بين أفراد الأمة، وضحت المعالم الأساسية لهذه الشخصية القومية، وأصبحت نموذجاً دالاً أو معبراً عن الوجود العام للأمة ونوعية الفرد فيها. وبالعكس كلما تعددت الأنساق الثقافية وتباينت فيما بينها بفعل الإيديولوچيات والإثنيات (أو العرقيات) والتربيات، شوهت ملامح الشخصية القومية وتضاربت فيما بينها ولم تعد تعبر عن جماعة متوحدة فى عقيدتها وسلوكها وقيمها وحياتها.

ولهذا فإن ترويج ثقافة عامة وتدعيم قيم أساسية فى المجتمع، مسلك حيوى فى إبراز وتجسيد معالم الشخصية القومية. وهذه بالدرجة الأولى وظيفة تربوية.

صور لشخصيات قطاعية أو اقليمية:

١ - الشخصية البدوية:

كان ابن خلدون من أوائل الاجتماعيين الذين رسموا صورة علمية تحليلية لشخصية البدوى. وقد أطلق على البدو كلمة «العرب» ويقصد بهم «الأعراب» بكل ما تحمله هذه الكلمة من صفات خاصة.

فالبدوى مجبول عليه التوحش، ومن ثم فهو معاد للحضارة. إنه لا ينتج للحضارة، ولا يشتغل بسياسة العمران، حياته بدوية خشنة بسيطة ويكفيه القليل. وإذا لم يوجد لديه هذا القليل عمد إلى الغارة والنهب. لايخضع لحكم ولا يتقيد بقانون، ولا يقبل على حرفة ولا يجيد مهنة.

ومع ذلك فهو إذا أخذ بالدين ذهبت منه الغلظة والتحاسد والتنافس، لأنه أسرع قبولاً للحق والهدى لسلامة طبعه «من عوج الملكات وبراءتها من ذميم الأخلاق إلا ما كان من خلق التوحش»(١٦).

وشاعت صور سلبية نسجها الغربيون عن العرب أى البدو، فهم أهل خيال يعيشون مع الأحلام ولا يحكمهم الواقع. يميلون مع التطرف دون حد، مع الحق أو الباطل، فهم كما قال شاعرهم:

وما أنا إلا من غزية إن غوت غويت، وإن ترشد غزية أرشد

فضيلتهم الكلام، وملكتهم الخطابة، ومن ثم فهم لم يخلقوا للعلم ولا للعمل. لا يزنون الأحداث بميزان العقل وإنما بانفعال وعاطفة، ولهذا فهم قُلَّب لا يثبتون على حال: شجاعتهم تهور، واجتماعهم تعصب، وكرمهم دعاية، ووعدهم نقض، وحربهم غدر، ولا يأنف البدوى أن يغدر بأخيه:

وأحياناً علــى بكــر أخينا إذا مالــم نجد إلا أخـــانا

ولا يخفى مافى هــذه الصــور أو الأحكام من مبالغة تتجنب الحق وتبعد عن الصــواب، إنها مستمــدة من شوفينيــة استعمارية معادية للعرب وتقابلها صــور مشرقــة تجســد قيــم الشخصية البدويــة الأصيلة التــى عرفت بهــا على مــر العصــور، وتدور حــول المحاور التاليــة:

- العصبية، وقيمتها: تضامــن وتماســك داخلى، وافتخار بالنسب، ونصـــرة القريب، ومســاواة عامـــة، واحترام الكبار، والثـــأر، والحشمة،والشرف.
- الفروسية، وقيمتها: شجاعة وإقدام ورجولة وكبرياء وإباء وتعفف ومروءة.
- الكرم والضيافة، وقيمها: ترحيب وإيثار، وإطعام، وإيواء وحماية للمستجير.
- الحرية الفردية، وقيمها: إعتزاز بالذات، تحرر من كل روتين، صدق بلا مجاملة أو نفاق، حق بلا خوف أو خنوع(١٧).

أما صورة ابن خلدون فقد كانت محيطة بقبائل عربية بدوية عاشت فى ظروف قلقة مضطربة حضارياً وسياسياً كما شاهد فى عصره، كما حدث

فى شمال افريقيا على أيدى بنى هلال وبنى سليم(*).

(*) «أصل قبائل بنى هلال وبنى سليم من مضر، وكانوا مايزالون متبدين منذ قيام الدولة العباسية، ثم نجعوا إلى الحجاز، فنزل بنو سليم مما يلى المدينة ونزل بنو هلال فى جبل غزوان عند الطائف، وكانوا يطرقون العراق والشام فى رحلة الشتاء والصيف، فيغيرون على أطراف البلاد ويفسدون العمران. وكان بنو سليم يغيرون على الحجاج أيام الحج بمكة وزيارة المدينة. ولم تستطع الخلافة العباسية أن تضع حداً لغاراتهم. فلما ظهر القرامطة، انضم إليهم بنو سليم فى جملة من انضم من بنى ربيعة بن عامر، ودخلوا فى جيوشهم فى البحرين وعمان وقدموا معهم إلى الشام. فلما تغلب المعز لدين الله الفاطمى، والعزيز بالله على القرامطة، انسحب هؤلاء إلى البحرين، ونقل العزيز بالله خلفاءهم من عرب بني هلال وبنى سليم إلى مصر، وكانوا عنصراً هداماً فى البلاد فعاثوا فى الصعيد فساداً.. ثم رغبهم إخوانهم النازلون ببرقة فأجازوا إليهم، واستقر بنو سليم ببرقة وخربوا المدينة الحمراء وأجدابية وأسمرا وسرت. أما هلال فسار جميع بطونها إلى إفريقية كالجراد المنتشر لا يمرون على شئ إلا أتوا عليه.. حاصروا القيروان ونهبوا البلاد حتى أتوا على عمران إفريقية، وأدار المعز على القيروان سوراً داخليا سنة ٤٤٦هـ. وكان عرب بنى هلال قد استولوا على باجه وقابس وقسنطينة وتونس وبونة. فلما رأى المعز ضياع ملكه، صاهر ببناته ثلاثة من أمراء العرب هم فارس بن أبى الغيث، وأخوه عائذ، والفضل بن أبى على المرداسى، وفى سنة ٤٤٨هـ بعث ابنه تميم إلى المهدية. وفى شهر رمضان من العام التالى ركب المعز مع مؤنس بنى يحيى أمير رياح إلى المهدية ونزلها، ودخل معالمها، وجردوا قصورها مما كانت تحتويه من روائع وتحف، وشملوا بالعبث والنهب كل من بقى فيها من أهلها، فتفرق الناس فى الأقطار... (وهكذا) خرب العرب العمران وأتوا على معالم الحضارة بإفريقية من زراعة وتجارة ومنشآت.. واكتسحت كل بلاد إفريقية من طرابلس حتى حدود المغرب الأقصى موجة عاتية من الدمار، تركت البلاد قاعاً صفصفاً(١٨).

إن البداوة فى عالمنا العربى المعاصر قد تحضرت فى أغلب جوانبها، واكتست طبيعة مناقضة فى صورتها المعاصرة لما كانت عليه فى صورتها القديمة، ولا نجد لها هذه الصفات السوداوية الكئيبة التى شوهتها.

والتربية بما تقدمه من ثقافة وأساليب حياة، وبما تكسبه من مفاهيم وقدرات ومهارات عمل وإنتاج تستطيع - فى ظل سياسة حضارية عمرانية للدولة - أن تقضى على كل أثر سلبى لظاهرة البداوة فى جيوبها القليلة المتبقية فى بعض البلاد العربية(١٩).

٢- الشخصية الريفية:

كذلك صورت شخصية الريفى فى دراسات تغلب عليها السلبية أكثر من الإيجابية. وهى كشخصية البدوى كانت من صنع حياة قاسية أو ظالمة أثرت فى صفات وسلوك الشخصية الريفية العربية.

ونأخذ على سبيل المثال شخصية الريفى المصرى، وقد توافرت عنها دراسات تخضع فى أغلب الأحوال لمزاج أصحابها، إن كانوا من المتعاطفين أعلوا من قيمها، وإن كانوا من المعادين حطوا من قدرها.

- وأقدم هذه الدراسات نجدها ليوسف الشربينى فى كتابه «هز القحوف»، ومن أهم صفات الشخصية الفلاحية فى نظره وكلها سيئة:

السلبية – المحافظة – الجهل – الغباوة – الحزن والكآبة – النذالة[٢٠].

- والآنسة وينفرد س بلاكمان فى كتابها عن الفلاحين بصعيد مصر (١٩٢٨)، ولا تجد كما تقول صورة مشرقة لحياة الفلاح لكى تتحدث عنها، فحياته سوداء معتمة حافلة بكل السلبيات: جهل وخرافة وتأخر وسوء مهارة وعقم كفاءة وطغيان الثأر واحتقار المرأة. وتخصص فى نهاية كتابها فصلاً للمقارنة بين تقاليد وعادات وأنشطة وأنماط الحياة في مصر الحديثة وما كانت عليه حياة المصريين القدماء فى الماضى البعيد، وتجد التشابه كبيراً للغاية، وكأن الفلاح علي مدار هذه الآلاف من السنين، لم يتقدم ولم تتحسن أحواله بشكل يذكر[٢١].

- وتوفيق الحكيم يرسم صورة قريبة من تلك فى كتابه «يوميات نائب فى الأرياف»، ويبرز منها على وجه الخصوص: الانتقام أو الثأر – القدرية – السذاجة – تجاهل العدالة والنظام[٢٢].

- بينما تجد د. نعمات أحمد فؤاد فى كتابها «النيل فى الأدب المصرى» صورة إيجابية ناطقة بصفاتها المجلوة من : اعتدال – جد وكدح – تواضع – إخلاص[٢٣] .

- وعباس العقاد فى كتابه «سعد زغلول» (١٩٣٦)، يصور شخصية الفلاح بصور لونتها الطبيعة الجغرافية السياسية لمصر، وصفتها الجامعة أنها «أمة طويلة التاريخ، قديمة عهد بالمدنية فى أرض

زراعية» مما ولد صفات المحافظة والتقليد، والثورة على كل مايهدد الوضع، وحب للأسرة لا يفوقه حب، وارتباط بالأرض لا يغلبه ارتباط. «والذهن المصرى العريق ذهن عملي واقعي سهل المنطق واضح فى نظرته إلى الدنيا وحكمه على الأشياء والناس شأنه فى ذلك شأن الأمم الزراعية عامة». ولهدوء العقيدة المصرية واستوائها، عرف المصرى التسامح، لا يعرف التعصب ولا الطائفية، تعلم الجد والصبر، وتحمل مظالم الحكومة، مطيع لها دون أن يرتبط بنظام سياسى، محب للنكتة مزاح، أحوجته الحاجة إلى الحيلة وحسن التخلص. لايعرف إلا التهليل والابتهاج أو السكون والخواء. ويختم العقاد هذا الإطار التصويرى لملامح الشخصية المصرية فى أصولها الريفية بقوله: «تلك خطوط عاجلة لخصائص النفس المصرية كما ترى بعين الواقع، لا كما ترى بعين الغرض والخرافة، وهى خصائص إنسانية تقترن بالقوة فتعد من أقوم ما عرف من أخلاق الشعوب وتقترن بالضعف فتسوء وتنغل، ولكن نظيرها فى مساوئ الضعف بين شعوب العالم ليس بقليل». وتطرد هذه الصفات على نسق متماثل فى شخصية كل مصرى، لأنها جميعاً من صنع حياة ارتبطت بجريان النيل الدائم، ويقول: «كل فلاح فى مصر جدول صغير إلى جانب النيل الكبير». ومن خلاصة تصويره تتضح قوة الشخصية المصرية أكثر من ضعفها. ويمكن لتربية جيدة تعمل فى جو ديموقراطى أن تعزز الجانب

الإيجابى فى الشخصية المصرية من أجل استعادة كل الصفات الخلاقة التى تبدع للتقدم والحضارة(٢٤).

– والأب عيروط فى دراسته عن الفلاح المصرى (١٩٣٨) يعدد على المستوى الواقعى الاجتماعى هذه الصفات:

* ذكاء جمعى أكثر منه فردياً، خامل أكثر منه ديناميا.

* غياب المنطق: مفاهيم متجاورة وأحكام على وجه التقريب.

* ذاكرة نشطة وتقليد سهل.

* سذاجة وحذر.

* فردية فى إطار الجماعية، فالفلاحون يعيشون فى تجمعات ولكن كل لنفسه.

* بهجة واستهتار.

* صبر وقدرية واندفاع.

* عدم القدرة على التحديد.

* ردود فعل عاطفية متطرفة.

* خضوع تحت ضغوط الحاجة.

* تقشف وأخلاقية طبيعية.

* عاطفة دينية مكثفة وحماسة اجتماعية إنسانية.

* حب للأشياء المادية دون أن يكون شيوعياً مادياً.

ويرى الأب عيروط أنه لا علاج لأدواء شخصية الفلاح إلا بتربية تحترم ذاته، وتأخذ فى اعتبارها حاجاته، وتساعده لكى يعيش حياته بشكل أفضل، ويحقق دوره كمواطن مستقل متمتع بحقوقه[٢٥].

٢- شخصية العامل الحضرى:

والدراسات عنها قليلة للغاية، فالمدن الصناعية فى مصر حديثة النشأة، والتجمعات العمالية المنظمة ظاهرة وليدة نسبياً إذا قورنت بحياة الفلاح وقوى العمل الريفية.

- دوشابرول فى الفصل القيم الذى كتبه عن عادات وقيم الشعب المصرى فى الكتاب الشهير «وصف مصر» (١٨٢٢)، يبرز أهم صفات المصرى الحضرى أو العامل بالمدينة، والتى تتناقض كثيراً مع صفات الفلاح المصرى على صعيد العمل، فالحضرى كسول وخامل وليس له من عمل إلا ملء وتفريغ، «نرجيلته»، لا طموح له فى مهنته أو فى مجتمعه، مدمنمخدرات[٢٦].

- وشارل عيسوى يرى أن أهم ما يميز شخصية العامل بالمدن من صفات سلبية: ضيق الأفق- الاهمال والكسل- اللهو العبث[٢٧].

٤- شخصية البرجوازى والسياسى المثقف:

- أجاد كرومر عميد الاحتلال الإنجليزى فى مصر وصف سمات هذه الشخصية فى كتابه «مصر الحديثة» (١٩١٦) ويبرز منها: التدين الشكلى - اللاأدرية - التشدق بالفرنسية - الفردية - التقليدية العمياء[٢٨].

- والبارون فرمان فان دن بوش، وقد عمل بالقضاء المختلط فى مصر لعشرين عاماً خبر فيها حياة المثقفين المصريين وطبقة السياسيين منهم، يبرز من صفاتهم: الهوى والمتعة- قصر النفس فى الوفاء بما يتطلبه المشروع القومى- التردد - التناقض فى الأقوال- الثرثرة- الكسل[٢٩].

- ومحمد الهادى عفيفى (١٩٧٠) يبرز لهذه الشخصية الصفات السلبية التالية: الوصولية - النفاق - المحسوبية - الرشوة والفساد[٣٠].

٥- الشخصية المصرية:

نجد دراسات متعددة على الصعيد الوطنى تعالج نواحى القوة والضعف فى هذه الشخصية:

- دوريك فى كتابه «التعليم فى مصر» (١٨٧٢)يبرز الصفة السلبية للشخصية المصرية والتى تتمثل فى: فقد الثقة فى المستقبل- غياب التلقائية والابتكارية الفردية- الركون إلى الحلم أو الخيال- اللامبالاة- الخجل والتخوف- النظر للوراء أو فى الذات المنطوية. وينصح بنظام تربوى يعيد للمصرى ثقته فى نفسه ويومه وغده، وامكانية تحسين حياته وصنع مستقبله، ويمنحه قوة معنوية ترفعه عن دنايا الحياة، وتعلمه الاتزان المنطقى فى الحكم والفعل والقول، تخلعه من السلبية والاستهتار(٣١).

- والمصلح المصرى الشيخ محمد عبده (١٩٠٧) يصف شخصية المصرى بما فيها من قوة وضعف مبيناً الأسباب التاريخية والاجتماعية التى أثرت فيها، مبرزاً على وجه الخصوص: حب الأرض والأرتباط بها- تحمل وصبر- تسامح كبير- سرعة التقليد- ذكاء الذهن- قوة الاستعداد للمدنية بأصل الفطرة- شدة الانفعال-- عدم التقيد بالنظام- تشرب الانقياد إلى الدين حتى صار طبعاً فى النفس المصرية- ضعف فى غياب القائد والرمز البطل الذى يقود الأمة.

ويلخص رأيه فى طبيعة هذه الصفات قائلاً: «إن طباع المصريين كالكرة المرنة تتأثر بالضغط فينخفض بعض سطحها قليلاً من الزمن، ثم لا يلبث أن يعود إلى حاله» وينصح بتربية اجتماعية مكثفة، مشبعة بروح دينية وأخلاقية معتدلة[٣٢].

- وطه حسين فى كتابه «مستقبل الثقافة فى مصر» (١٩٧٨) يرى أن الثقافة المصرية مطبوعة بالطابع المصرى ومعبرة عنه، فالذوق المصرى: ابتسام كثير وعبوس قليل، والنفس المصرية تجمع بين الجدة والقدم، تثب إلى الأمام وقد تنظر إلى الخلف[٣٣].

- وجمال حمدان فى كتابه «شخصية مصر» (١٩٧٠) يركز بخاصة على الصفات التالية: السلبية- الاستسلام والخضوع- الرتابة- المحافظة[٣٤].

- وعبد العزيز رفاعى فى كتابه «الطابع القومى للشخصية المصرية» (١٩٧١) يبرز نمطين من الصفات نمطاً إيجابياً، وآخر سلبياً. من إيجابيات الشخصية المصرية: الوعى والشعور بالأمن- الكرم- الرضا- التقوى- الاعتدال- التكيف- الطاعة. ومن سلبياتها: الفخر بالماضى- الانهزامية- التقليدية[٣٥].

- وفؤاد زكريا (١٩٧٣) يقدم صورة محزنة للشخصية المصرية تعكس الحالة النفسية التى عاشتها مصر فى أعقاب هزيمة يونيو ١٩٦٧،

وموجة النقد الذاتى الذى ركز كثيراً على النواحى السلبية، فهى شخصية مشبعة بالنفاق والخداع، والتمسك الأحمق بالتقاليد، وعدم الوفاء بالعهود، واللامسؤولية، والخضوع الأعمى للسلطة، والسلبية الجبانة(٣٦).

- وحامد عمار يركز فى كتابه القيم «فى بناء البشر» (١٩٦٤) على نمط شائع للشخصية المصرية أطلق عليه إسم «الفهلوى» وذلك فى مقابل نمط نادر أو قليل، لكنه مرغوب لتغيير صورة الفهلوى، وأطلق على هذا المقابل «المنتج» وصفاته معاكسة لصفات الفهلى. وأهم ما يجسد شخصية الفهلوى من صفات:

* القدرة على التكيف السريع لمختلف المواقف وإدراك ما تتطلبه من استجابات مرغوبة والتصرف وفقاً لمقتضياتها إلى الحد الذى يراه مناسباً.

* المبالغة فى تأكيد الذات والميل الملح إلى إظهار القدرة الفائقة والتحكم فى الأمور.

* سيادة رومانتيكية للمساواة حيث يشعر المصرى فى قرارة نفسه بالنقمة والسخط على الأوضاع التى تؤكد التمايز والتفرقة أياً كان نوعها.

* الطمأنينة إلى العمل الفردى.

* سيادة الرغبة فى الوصول إلى الهدف بأقصر الطرق وأسرعها(٣٧).

- وعبد الفتاح جلال فى دراسته عن الشخصية المصرية يبرز - بالمثل - نمطين مختلفين، نمطاً إيجابياً يتمثل فى شخصية «ابن البلد» تتكون من ثلاث مجموعات من الخصال المركبة، كل واحدة منها تحمل ملامح معينة:

المجموعة الأولى، محورها «الجدعنة» أو الشهامة وصفاتها: الإيمان بالعمل، الذكاء- سرعة الفهم والبديهة- قوة الذاكرة.

المجموعة الثانية، ومحوُها «الطيبة» وأبرز صفاتها: التدين- الكرم- الاهتمام بالمخبر دون المظهر.

أما عن نمط الشخصية المقابلة أو السلبى «الفهلوى»، فهو يتكون من أربع مجموعات من الخصال المركبة، وكل واحدة تحمل ملامح معينة:

المجموعة الأولى: تتسم بالسلبية والانتهازية والنفاق والأنانية والحقد واللامبالاةوالسخريةوالحزن.

المجموعة الثانية: تتسم بالتواكلية وما تستتبعها من لواحق أخرى.

المجموعة الثالثة، تتسم بالعاطفية المتزايدة وما يرتبط بها.

والمجموعة الرابعة:تتسم بالمظهرية وما تجره من صفات تابعة لها(٣٨).

٥- شخصيات إقليمية أو وطنية أخرى:

لقد أطلنا القول في ذكر بعض الدراسات التي تناولت الشخصية المصرية، كمثال لهذا النوع من الدراسات الإقليمية والخاصة بتجسيد صورة للشخصية على المستوى القطري العربي، وهذا المثال يغنينا عن إيراد وتحليل المضامين العامة للدراسات الأخرى التي جرت في إطار هذا النوع من البحوث فالحصيلة العامة واحدة أو متقاربة و نشير فقط إلى عينة من هذه الدراسات:

- عن الشخصية التونسية، توجد دراستان مهمتان، الأولى للبشير بن سلامة بعنوان، الشخصية التونسية، خصائصها ومقوماتها (١٩٧٤)، والثانية للدكتور هشام جعيط بعنوان: الشخصية العربية الإسلامية والمصير العربي (١٩٨٤) حيث خصص فصلاً قيماً عن الشخصية التونسية.
- وعن الشخصية الشامية (السورية اللبنانية)، راجع دراسة د. جميل صليبا في كتابه التيارات الفكرية في سورية ولبنان (١٩٥٨).
- وعن الشخصية العراقية، أنظر دراسة د. جابر عبد الحميد جابر في

الشخصية المصرية والشخصية العراقية (١٩٦٨)، ودراسة د. عبد الجليل الطاهر فى التوقعية والقلق فى الشخصية العراقية(١٩٦٩).

- وعن الشخصية المغربية راجع كتاب يحيى بن سليمان بعنوان: نحن المغاربة مشاكل النمو بين التقليد والتجديد (١٩٨٥)(٣٩).

صور الشخصية العربية أو القومية:

ولقد تكاثرت الدراسات التى تناولت الشخصية العربية فى بعدها القومى سواء من جانب الباحثين العرب أو الغربيين. وكتاب السيد يس: «الشخصية العربية بين صورة الذات ومفهوم الآخر»، يعتبر وثيقة علمية تسجيلية تحليلية نقدية لهذه الدراسات التى جسدت صورة الشخصية العربية فى صفات معظمها سلبية، أو مشوهة بشكل متحيز أو مبالغ فيه، منها: المظهرية- الفردية- العدوانية- الانفعالية- الجمود والتصلب- السلبية والعجز عن تجاوزها- التواكلية- الخيال الذى يتجاهل الواقع والحقائق- الإحباط- ضمير مطاط لا يتحرك بمبادىء ثابتة- اللامبالاة.

وتقابل هذه الصورة صورة أخرى مغرقة فى إيجابياتها، وتتحدد فى صفات مشرقة لباحثين عرب محبين لعروبتهم ومن ثم فقد أعلوا من قيم هذه الشخصية العربية، ولا تخلو دراساتهم كذلك من تحيز ومبالغة. من

أمثال هذه الدراسات دراسة إبراهيم يحيى الشهابى فى كتابه الشخصية العربية (١٩٨١)، ومن أهم هذه الصفات: الإيمان بعقيدة إسلامية والتضحية فى سبيلها- نزعة دائمة للتطور نحو الأفضل- الإيمان بالإنسان وحرية الإنسان- الإيمان بالضمير الإنسانى كميزان وقاض عادل- حب السلام والعمل والتجارة والفن- الانفتاح على العالم وحضاراته المختلفة والتفاعل مع ثقافاته- التضحية من أجل مصلحة الجماعة- التحلى بأخلاق عربية أصيلة كالإيثار والعفة والإباء والنخوة والشهامة والزهد والتقشف والصبر وقوة الاحتمال والغيرية والاعتماد على العمل والكفاح والواقعية- القدرة على التجريد الذهنى والموضوعية والتوازن(٤٠).

عيوب منهجية:

لقد تقدمت المنهجيات العلمية التى استخدمتها الدراسات السيكولوجية/ الاجتماعية فى مجال الشخصية العينية أو الفردية، أى باعتبارها سلوكاً يمكن أن يدرك ويحدد ويوصف ويقاس ويقوم أو يعدل.، من هذه المنهجيات:

- المنهجية السلوكية، وتتعدد فى مدارسها الأنجلوساكسونية ولكنها جميعاً تهتم بدراسة السلوك الإنسانى الظاهر أو المدرك العينى

كاستجابات لمثيرات سواء أكانت خارجية أم داخلية.

- المنهجية الطابعية، وتهتم بدراسة الطابع الثابت للشخصية ويمكن التوصل إليه بتحديد ثلاثة عوامل أساسية إيجاباً أو سلباً فينتج عنها ثمانية أنماط للشخصية الإنسانية، وهى منهجية تأخذ بها المدرسة الطابعية الفرنسية الهولاندية.

- المنهجية التحليلية، وتهتم بدراسة العمق الداخلى للنفس الإنسانية، والذى يكون المصدر الأساسى للسلوك الظاهرى. وتهتم بهذه المنهجية على وجه الخصوص مدرسة التحليل النفسى.

ومن الأدوات التى تستخدمها هذه المنهجيات: الاستبيانات المقننة، والاختبارات الإسقاطية، والملاحظة العلمية، والمقابلات الشخصية، ودراسة الحالة، واختبار القياس المتعددة الأساليب والأغراض، وتستعين بالأساليب والعمليات الإحصائية وبعضها يقيس الشخصية كلها باعتبارها وحدة كلية ديناميكية، وبعضها وصفية يقيس بعداً أو أبعاداً محددة من الشخصية، وكلتاهما منتقدتان: فالتى تقيس الشخصية فى جماعها الكلى، تستند إلى نظرية خاصة فى الشخصية، ليست فى موضوع القبول العام، كما أن التكنيك القياسى للتنبؤ لا يجيده إلا صاحبه. بالإضافة إلى ذلك فهى تقيس فى وقت واحد عوامل كثيرة، كما تعتمد على معلومات من مصادر متنوعة وهذا ما يعقد عملية القياس.

أما التى تقيس بعداً أو أبعاداً محددة من الشخصية فإنها تنتقد على أساس أن معاييرها غير ثابتة وغير متماسكة. وأن المتغيرات الخاصة بالشخصية متعددة ومعقدة بالشكل الذى يصعب على الباحث مهمة حصرها فى عملية القياس كما أنها تنظر إلى الشخصية فى صورها أو صفاتها كأشياء ثابتة استاتيكية.

كل ذلك يجعل من تحديد ماهية الشخصية الإنسانية، والتعرف على حقيقة صفاتها وسلوكها عملاً تحسسياً يبعد عن الدقة العلمية المضبوطة.

وإذا كان ذلك كذلك، فكيف يكون الحال عندما ننتقل إلى دراسة الشخصية «الاعتبارية» أو الرمزية؟.

إن المنهجية المستخدمة هنا خاصة بمدرسة الأنثروبولوجيا الثقافية والاجتماعية، وتلتصق بها عيوب كثيرة، كما تستند إلى أساليب ذاتية منتقدة وفى ضوء الدراسات التى قدمناها عن الشخصية المصرية نستطيع أن نبرز المآخذ النقدية التى تقلل من علميتها ودرجة صحتها كدراسات وصفية تحليلية.

فبعض الدراسات استخدمت أسلوب الصور الأدبية والتى تعبر عن معايشة اجتماعية لكنها صور انطباعية بحسب رؤية الكاتب ومزاجه، إن كان ساخطاً أبرز صورة شخصية سلبية ساقطة، وان كان راضياً أبرز صورة مشرقة ومرضية فى صفاتها وسلوكها.

وبعضها الاخر لم تستطع أن تخفى تحيزها بسبب شوفينى استعمارى للدارسين من الأجانب أو لسبب وطنى للباحثين من المصريين.. وكان من العجيب أن نرى صوراً مغرقة فى السلبية عند بعضهم، وأخرى مغرقة فى الإيجابية عند آخرين.

وقد نرى عند الباحث الواحد تحيراً فى تحيزه إلى أحد الجانبين، إذ يشاهد على أرض الواقع الاجتماعى فى سلوك الشخصية المصرية ما يرضى وما يسىء وينهى تحيره باختراعه نمطين للشخصية، نمطاً كاملاً وآخر ناقصاً، الأول نموذج وطنى أصيل، والثانى غربى الصناعة والتأثير، وهكذا يخلق دون أن يدرى حالة انفصام فى الشخصية المصرية ويجعل منها ذلك الرجل الأسطورى أو الروائى: دكتور جيكل ومستر هايد.

وبعضها دراسات لجأت إلى استخدام الصور الكاريكاتورية. وهذه الصورة لا تحدث تأثيرها الفنى إلا مع المبالغة فى تجسيد رمز دال وعام للشخصية تعرف به ويثير السخط أو الاعجاب، فشخصية تختزل فى كاريكاتير «الفهلوى»، وأخرى تختزل فى كاريكاتير «ابن البلد». ونستطيع بالمثل أن نعثر على صور كاريكاتورية أخرى قدمتها الصحافة المصرية لأنماط من الشخصية «كالشيخ متلوف» الذى يقابل «طرطوف» الفرنسى، أو «الشيخ بعجر» أو «السبع أفندى» والست «أم ستحول» و«رفيعة هانم».. إلخ.

ومنها دراسات استخدمت «الأمثال الشعبية» باعتبارها صادقة فى دلالتها التاريخية والاجتماعية. فالأمثال هى الحكمة الخالدة التى تصور بحق حياة الأمة. ونحن نرفض هذا الأسلوب الذى يحل محل المنهجية العلمية فى دراسة الشخصية القومية.

- فالأمثال شعارات تبالغ فى رسم صفات سلوكية ترغب فى شىء ما أو تنفر منه.. وليست معبرة بالضرورة عن واقع سلوكى على أرض المجتمع. وقد تجرى عبارات على ألسنة الشعب هى «كليشيهات» لفظية أو «جمل مناسبات» تقال بشكل تجريدى أو عام ولا تعبر حقيقة عن صدق الشعور أو الإحساس النفسى.. والكلمات التى يطلقها كل فرد متدين أو غير متدين مثل: «الحمد لله- أستغفر الله- بإذن الله أو إن شاء الله» لا تعبر عن إيمان حقيقى خالص، ولا تدل على صلة قوية تربط الإنسان بخالقه، فهذه منطوقات شعبية يرددها البر والفاجر..

- والأمثال كثيراً ما يعارض بعضها بعضاً، فنجد منها ما يمجد أو يحقر الصفة الواحدة، وذلك تبعاً للسياق الاجتماعى الذى قيلت أو صيغت فيه:

* فالادخار يؤيده مثل «القرش الأبيض ينفع فى اليوم الأسود» ويعارضه آخر: «أصرف ما فى الجيب يأتك ما فى الغيب».

* والصبر يؤيده مثل: «الصبر مفتاح الفرج»، ويعارضه آخر: «ما وراء الصبر إلا القبر».

* واللامساواة الطبقية يؤيدها مثل: «العين ما تعلاش على الحاجب»، ويعارضها آخر: «ما فيش حد أحسن من حد- كلنا أولاد تسعة أو ولاد حواء وآدم».

* والتعاون يؤيده مثل: «إن كان للبيضة ودنين يشيلوها اثنين» ويعارضه آخر: «كل من هو في حاله- خليك في حالك وأنا في حالي- وأنا مالي».

* وعن فوائد السياحة في بلاد الله: «اللي يعيش ياما يشوف، واللي يمشي ياما يشوف أكثر»، ويعارضها القعود في البيت: «اللي يخرج من داره يتقل مقداره».

- وكثير من الأمثال تقادمت بها عهودها، إذ كانت تعبّر عن واقع اجتماعي سالف، لم يعد قائماً في عصور خالفة، تغيرت في أحوالها ونظمها. فالفلاح «القراري» الذي كان يعتبره الغربيون بأنه «قن الأرض» المرتبط بهاحياة ومصيراً، لم يعد له وجود اليوم، ولم تعد «الأرض هي العرض». والفلاح الذي رضي لنفسه أن يكون «عبد السلطة» يقيده مثل صارخ: «إن طلع من القولح ماشة يطلع من الفلاح باشا» أو «تروح فين يا زعلوك بين الملوك»، هذا الفلاح أصبح يتعلم

ويعلم أولاده، ويشارك بشكل أو بآخر فى إدارة بلده وسياسة مجتمعه، وخرج من صفوف الفلاحين زعماء وحكماء ورؤساء.. والمصرى الذى كان يقبع فى بيته ولا يتجاوز فى دنياه محيط قريته أو مركزه، ويؤمن بحكمة «الخروج عن الوطن ذل» أصبح اليوم يخرج من أهله وبلده ووطنه ويسيح مشرداً أو عاملاً فى كل صقع تعرفه أركان الدنيا الواسعة. وما يقال عن «الأمثال الشعبية» يقال عموماً عن «الفولكلور» فى تأثيره على الشخصية القومية(٤١).

وبرغم ذلك وجدنا فى بعض هذه الدراسات محاولات جادة لملاحظة ورصد أنواع السلوك المشترك لأفراد المجتمع باستخدام منهجية مركبة تستند إلى أساليب علمية مقبولة فى المسوح الميدانية والخاصة بالجوانب السيكلوجية. الاجتماعية لما يكون شخصية قومية أو اقليمية ودراسة الأب عيروط مثال دال فى هذا المجال.

الشخصية القومية صورة متغيرة:

إن حياة الشعوب والأمم فى بيئاتها وطبقاتها وثقافاتها، حياة عريضة واسعة غنية فى عناصرها المتباينة أو المتناقضة، ومن ثم فإن نمط الشخصية الاجتماعى الذى يمثلها على المستوى العام يكون كذلك عريضاً وواسعاً ومتبايناً فى صفاته. ونستطيع أن نكون نماذج صادقة لشخصيات

مختلفة، وكلها مركبة من صفات موجودة تحتويها هذه الحياة الفنية الواسعة، ولكل نموذج فئة شعبية أو اجتماعية ترتبط به فى نوعية صفاته.

وكل باحث بحسب فروضه الأولية التى يؤمن بها أو بحسب مزاجه وإيديولوچيته وموقفه يستطيع أن يكون قائمة تصنيفية بمفردات وصفية لشخصية يرسمها وتجد لها سنداً واقعياً حقيقياً على أرض المجتمع.

نجد فى مقابل الضعيف القوى، وفى مقابل الخيالى الواقعى، وفى مقابل الهازل الجاد، وفى مقابل المتسيب الملتزم، وفى مقابل اللامنتمى الوطنى، وفى مقابل المتشكك الواثق، وفى مقابل الجاهل العالم، وفى مقابل الانهزامى الجسور.. إلى آخر هذه المقابلات التى لاتنتهى.

وبعيداً عن تقديم إطار تصورى وفروض ذاتية مبعثها التأمل والأحكام الإطلاقية، والتعميمات الجارفة، والاستبطان الذاتى، والانطباع الشخصى، فإننا نرى أن الشخصية القومية متلونة متحركة، ولايظهر لها وجه واحد ثابت أبيض أو أسود، إيجابى أو سلبى، ولكن فى تلوينات صفاتية أو طابعية، تتأثر بمعطيات حياتها وثقافتها وظروفها التاريخية.. فهى فى بيئات أو أزمان تميل أكثر إلى أحد الجانبين فى إيجابياته أو فى سلبياته.

وهذا هو الدرس الذى علمنا إياه تاريخ الحضارات الذى ساير الأمم فى رقيها وانحطاطها، فى تقدمها وتخلفها، فى قوتها وضعفها..

وأمتنا العربية فى عصورها الأخيرة تعرضت لنكسات كبيرة مؤثرة، مما جنح بشخصيتها القومية أن تكون خيالية أكثر منها واقعية، هازلة أكثر منها جادة.. ضعيفة أكثر منها قوية، متفككة أكثر منها متماسكة، سلبية أكثر منها إيجابية. ومع ذلك فهى فى عصر التحديات تقاوم لكى تعيد شخصيتها التاريخية إلى نقطة التوازن والتى تجعل منها كما كانت فاعلة ومبدعة فى ثقافتها وحضارتها.

دور التربية فى تنمية الشخصية القومية:

إن ما ذكرناه بخصوص أدوار التربية وأساليبها فى تنمية الثقافة والفكر والقيم، يدخل فى صميم العمل التربوى لتنمية الشخصية. فالشخصية هى جماع هذه المقومات وناتجها والمعبرة عنها. مايحدث فى هذه المقومات من تغير يؤثر فى تغيير الشخصية القومية، سواء إلى الأفضل أو إلى الأسوأ، بحسب صفة التغير العارض لهذه المقومات. لقد حدثنا التاريخ عن أمم تبدلت خيراً أو شراً، والقرآن حكى لنا عن أمم تحولت إلى قردة وخنازير، ليس ذلك بالضرورة فى الهيئة والخلقة، ولكن فى الطبع والسلوك، ونستمد هذا المعنى فى التحول الخلقى أو المسخ الطبعى للأمم من قول الشاعر:

فاعجبى أمنا لصرف الليالى   مسخت أختنا سكينة فارة

والليالى هى الزمان الذى يؤثر بأحداثه فى مصائر الأمم وأحوال الناس وما الناس إلا أبناء الزمان فى أبعاده الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية، وصدق الإمام على حين قال: «الناس بزمانهم أشبه منهم بآبائهم».

وإذا سلمنا بحقيقة التغير على المستوى الفردى وعلى المستوى القومى، فالتغير فى عصر محكوم بالعلم وسلطانه لم يعد يخضع كلية لمفاجآت الزمان، ولم يعد يأتى من فوق الناس ومن ورائهم ورغم إرادتهم، وإنما يأتى به الناس ويصنعونه ويخططون له بالوعى والإرادة. وأداتهم فى هذا المسلك هى التربية.

والتربية فى صنع الإنسان وترقيته على المستوى القومى تعمل لتجسيد المثل العليا أو القيم الأساسية التى تخطها فلسفة الأمة، وتؤمن بها توجهات السلطة، وتلبسها الأنظمة فى وقائع حياة مرسومة ومقومة.

والتربية هنا تقوم بدورين: دور عام لإكساب قيم الشخصية الأساسية لكل فرد ودور خاص لترقية كفاءات مطلوبة لجماعات معوقة.

التربية وقيم الشخصية الأساسية:

إن ما ينقص الشخصية العربية لتكون فعالة فى مواجهة العصر ومواكبة حضارته، عدد من القيم الأساسية الوظيفية التى تضفى على شخصية الأمة كمالها الوجودى والأخلاقى، ولتعود بها من جديد إلى صنع حركة تاريخية تقدمية، كما صنع الأسلاف فى ماضيهم البعيد.. وعلى رأس هذه القيم: احترام الذات - حب التفوق - تدين مستنير، وهى قيم جامعة ترتبط بها قيم مصاحبة أو تابعة. ولو نجحنا فى غرسها وتنميتها ونشرها بالتربية لاستطعنا أن نقضى على معظم سلبيات الشخصية القومية.

احترام الذات:

لقد وصلنا فى عصور التخلف والانحطاط الحضارى إلى موت معنوى ذابت فيه كرامة الأمة وعزتها وقوتها، فهانت علينا أنفسنا، وهانت أنفسنا على الآخرين.. أصبحنا غثاء كغثاء السيل، فاقد القيمة، يجرى للعدم. وعشنا حياة العبودية فى جهالة وفقر وذل واستعمار. وتطبعنا شعورياً أو لا شعورياً بطابع الاحتقار: الاحتقار لذواتنا، لوجودنا، لأعمالنا.. لم نعد نثق فى قدراتنا، وفقدنا الإيمان بقيمتنا كأمة تستطيع أن ترقى كغيرها، واعتمدنا فى كل حياتنا على غيرنا.. ومرت علينا فترة طويلة وكئيبة كنا

نعيش على هامش الوجود «كالصخور الملقاة فى الفلاة لاحس لها ولا صوت» على حد تعبير جمال الدين الأفغانى عن شعب مصر، مما اضطره أن يصرخ بأعلى صوته فى المصريين قائلاً: «هبوا، ثوروا، عيشوا كغيركم من الأمم أحراراً سعداء».

وبرغم زوال الاستعمار ما زلنا نعيش بنفسية المستذل التى تستصحب معها مشاعر الدونية والإنهزامية والعدمية.. إسرائيل تصفع وجه الأمة العربية كل يوم، ولا نملك إلا الصراخ المكتوم.

والصفع أو الضرب أسلوب اجتماعى شائع ومطرد ومألوف فى حياتنا، ونستخدمه كل يوم فى صبحه ومسائه: الحاكم يضرب المحكوم، والغنى يضرب الفقير، والقوى يضرب الضعيف، والكبير يضرب الصغير، والرجل يضرب المرأة، والمعلم يضرب التلميذ.. وهكذا نضرب أنفسنا بأنفسنا، ونستمرئ الضرب، نتربى به، فلا عجب أن تقبلنا الضرب بيد غيرنا تنزل بالصفعات على وجوهنا وكرامتنا.

وقديماً نبه المربى العلامة ابن خلدون إلى الأثر السيئ لهذه الظاهرة فى تربية الأمة، فقال: «من كان مرباه بالعسف والقهر من المعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر، وضيق على النفس فى انبساطها، ودعاه إلى الكسل، وحمله على الكذب والخبث خوفاً من انبساط الأيدى بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة. ولذلك صارت له هذه عادة وخلقاً،

وفسدت معانى الإنسانية التى له»(٤٢).

وهل نملك شيئاً آخر بعدما فسدت معانى إنسانيتنا؟؟.. كان الأجانب الرحالة مثل بارتلمى يمرون بمصر ويتعجبون لحال شعبها: «يولدون ويموتون على أرضهم كما تولد وتموت البهائم الحقيرة»(٤٣).

احترام الذات أول قيمة أساسية فى إحياء الذات القومية. إنها تعبير عن الوجود الحى والكرامة الإنسانية، والحرية الشخصية، والمسؤولية الفردية.. إنها مفتاح الأمل فى تغيير النفس والمجتمع والأمة.

احترام الذات مفهوم وسلوك: مفهوم يربى فينا الإيمان بقدسية الإنسان وأن ذاته حرة مصونة مكرمة لا عدوان عليها بأى سبيل. وهو مفهوم حمله وأعلنه الخليفة الثانى عمر بن الخطاب حين رد على واليه بمصر عمرو بن العاص، وابنه إهانتهما بالضرب لولد مصرى مسكين وقال: «كيف استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً. وهو مفهوم دعا الشافعى إلى صيانته والتمسك به حين طلب منه أحد الرجال أن يزوده بنصيحة فقال له: «إن الله خلقك حراً فكن كما خلقك».

واحترام الذات سلوك يشمخ بأنفسنا دون طغيان على الآخرين. وعلى التربية فى أسرنا وشوارعنا ومدارسنا ومؤسساتنا وأنظمتنا أن ترعى فينا هذه القيمة، وأن تغرسها فى كل فرد شعوراً ومسؤولية، حتى نرتقى بالإنسان فى ذاته وأمته دون أن نجعل منه إله العصر المعبود.

ولتأكيد هذه القيمة لابد من توافر جو الديموقراطية والحرية والعدالة الاجتماعية والأخوة الإنسانية، وإلا فلا قيمة لاحترام الذات، ومن ثم فلا قيمة للحياة.

حب التفوق:

ورثنا كذلك من عصور الضعف والتحلل صفة الخمول والانزواء. مع الخمول الكسل والبلادة، ومع الانزواء التلاشي والضياع. وبحثنا في الدين عما يبرر لنا هذا المسلك المتخاذل، فالدنيا دار فناء، ووجودنا فيها عابر، والسعيد من خلع نفسه منها ولم يعلق بها فكل ما فيها حطام زائل أو متاع الغرور.. لعلها نزعة صوفية سلبية، وقد كانت «الدروشة» الصوفية ذات غلبة وانتشار في هذه العصور المتأخرة – نزعة كرهتنا في الحياة. وإذا كان هذا هو حال الدنيا، فلم العمل والتعب فيها؟؟ لم نلد للموت ونبني للخراب؟ على حد تعبير الشاعر العربي القديم.

إن وراء كل نهضة عقيدة تدفع للحياة، وفلسفة تؤمن بالرقي وتعمل للتقدم.. ولقد جاء الإسلام كدين يمكن للمسلمين في الأرض وقرأوا قوله تعالى: ﴿ونريد أن نمن على الذين استضعفوا في الأرض ونجعلهم أئمة ونجعلهم الوارثين﴾ فتحركوا بكل قوة وإرادة ليكونوا أئمة الناس ووارثي الحضارات وهذا ما جعل عمر بن الخطاب يحض المسلمين على الزحف

والقتال والفتح والإنتشار قائلاً: «إن الحجاز ليست لكم بدار مقام فسيروا فى الأرض التى وعدكم الله، فلسوف تملكون ملك كسرى وقيصر». وأمم الغرب لم تبدأ نهضتها إلا بعد أن حطمت فلسفة الكنيسة واستبدلت بنعيم الآخرة جنة الدنيا، وبديانة الزهد ديانة العمل، وبتفاهة الإنسان عزة الإنسان العظيم أو «السوبرمان»، ورفعت هذه الأمم شعارات جديدة ألهمت خيال الشعراء، وشحذت عقول العلماء ووجهت سياسة الرؤساء، وولدت المنافسة بين الأقوياء، وكانت شعارات: «ألمانيا فوق الجميع - سودى يابريطانيا واحكمى - فرنسا منارة الحضارة».

ونحن بحاجة أمس إلى عقيدة تشد فينا إرادة الحياة وتلهب فى أنفسنا حب التفوق، وإلا فبطن الأرض خير لنا من ظهرها.

ولن تكون هذه العقيدة بدعوة كلامية، ولا بمواعظ خطابية، وإنما بسياسة تخطيطية وتربية وظيفية تعلمنا العقلانية فى تفكيرنا، والإخلاص فى عملنا، والمثابرة فى مشروعاتنا، والتعاونية فى جهودنا، والتنظيم فى كل أمورنا، والتقدير لكل كفاءة مبدعة.

تدين مستنير:

لن تكون هذه العقيدة التى نبحث عنها للتمكين فى الأرض والتفوق فى

الحياة إلا عقيدة مستنيرة تتفق وخصوصيتنا الذاتية كأمة مسلمة لها مبادئ وقيم هى جوهر وجودنا المميز بين الأمم.

وإذا كان الإسلام الموحى به من عند الله واحداً، فإن الإسلام الذى مارسه المسلمون وطبقوه فى حياتهم عقيدة وشريعة وسلوكاً كان متنوعاً وكثيراً.. فلقد قرأ المسلمون الأوائل نصوص الوحى فى كتاب الله وحديث رسوله، وخرجوا من قراءاتهم بمعان أولية حولوها إلى مفاهيم تباينت من جماعة لجماعة بفعل مؤثرات إيديولوجية وثقافية.. وهكذا اختلفت الأبنية العقلية والنفسية لجماعات المسلمين. وقامت عليها أنظمة دينية وحضارية مختلفة، لم تتعايش فى معظم عصورها كما أمر الله بالحب والمودة، وإنما كفر بعضها بعضاً، وتحاربت بآيات وبأحاديث مختلفة، وكان بأس المسلمين فيما بينهم شديداً.

لانريد لحاضرنا أن يحكمه ذلك الماضى الذى تشرذم بالمسلمين إلى ثنتين وسبعين فرقة كما حدثنا الذين أرخوا للملل والنحل، كل فرقة تمثل مذهبا وثقافة وفلسفة ضاع معها وجه الحق وذهبت معها وحدة المسلمين.

يجب أن تكون لنا فلسفة عصرية للإسلام. وهذه الفلسفة لن نستعيرها من فلسفات السابقين المتضاربة، فقد رأينا منها تلك التى أخذت بالتشدد أو التى أخذت بالترخص.. التى ذهبت إلى أقصى اليسار وأخذت باشتراكية سبقت اشتراكيات المعاصرين، والتى أخذت بيمينية متطرفة لم

تعرفها أنظمة الرأسماليين أو الإقطاعيين.. التى رفعت لواء العقل إلى أعلى الدرجات، والتى انتكست به إلى أخس الدركات.. التى اجتهدت بالعلم والعمل ونضرت الدنيا وخضرت وجه الحياة، والتى لعنت الدنيا وحرمت طيبات ما أحل الله.

من يصنع لنا هذه الفلسفة فى الدين؟

لم يعد يناسب اليوم أن يقوم بيننا إمام ناطق فى الكتيبة الخرساء، على حد تعبير المعرى. فلقد انتهى إمام العصر أو فقيه العصر الذى كان يرى فى الدين الرأى ويجعله الحق الذى يتبع.. إن تعقدات الحياة، وتشابك النظم، وتفجر المعرفة فى تخصصاتها وتكاملها، وتحديات العصر الكبيرة، جعلت من المستحيل أن يوجد عبقرى ملهم يفقه كل شئ ويصنع كل شئ. إن الاجتهاد اليوم من صنع مؤسسات ضخمة تعمل بها كفاءات محشودة لها الخبرة والقدرة فى شؤون الدين والدنيا، العلم والعمل، الإجتماع والاقتصاد، السياسة والإدارة.. وفقه الحضارة أو دين التقدم يجب أن تصوغه هذه المؤسسات.

والمهمة الأولى تتركز فى صياغة فلسفة إسلامية:

- تؤمن بالله والإنسان، وتجعل الصلة بينهما حية مقدسة.

- القرآن دستورها، والرسول إمامها، والعقل حاكمها.

- تجمع ولا تفرق، تنفتح ولا تنغلق، تجدد ولا تجمد، تيسر ولا تعسر.

والتربية على الصعيد الرسمى والأهلى لها دور وظيفى فى تشريب الناشئة عقيدة إسلامية سمحة مستنيرة، لا تعرف التعصب ولا التزمت، وتتفق مع الإنسان والحياة، وتعمل للتقدم والتحضر. ومن ثم يجب أن تراجع مناهج التعليم لتضمينها هذه القيم، وبالذات فى مواد التربية الإسلامية والعلوم الاجتماعية، كما يجب على طرائق التعليم وأنشطته أن تجسد هذه القيم فى المواقف المختلفة لينطبع بها سلوك الصغار فى تفاعلهم داخل المدرسة وخارجها.

ووسائل الإعلام الجماهيرية من صحافة وإذاعة وتلفزة وغيرها كالمؤسسات الدينية من مساجد وكنائس ومعابد، مسؤولة هى الأخرى فى بث فلسفة إنسانية تجعل من الأديان رسالات محبة وتفاهم وتعاون، وتعمل لرقى الإنسان وتهذيب الخلق وإسعاد البشر، كل البشر فى دنيا طيبة تصبح جنة الأحياء.

التربية وترقية الكفاءات:

لانتصور وجود شخصية قومية سوية فى جماع مقوماتها وهى مجرد

رمز لفئة برجوازية أو لقلة من الصفوة المثقفة والتى تمثل نسبة حضرية ضئيلة من السكان. إن عظمة الشخصية القومية تكمن فى امتدادها الجغرافى وشمولها السكانى لتصبح رداء ثقافياً واجتماعياً يلبسه كل فرد.

كيف نقيس البدوى بمثال هذه الشخصية التى تتعامل مع شخصيات قومية أخرى على الصعيد العالمى؟؟.. وما يقال فى البدوى يقال كذلك فى الريفى الذى يعيش فى قرية متخلفة معزولة عن تطورات الحضارة.. وما يقال فى البدوى والريفى يقال عموماً في المرأة التى تقبع خلف الرجل فى جنسها الضعيف المعوق فى الحياة.

وجموع الكادحين الذين يعيشون على هامش الحياة، ويعانون فى دنياهم من الفقر والجهل والمرض، كيف نقارنهم بشخصية كاملة فى عناصرها، راقية فى سلوكها، مبدعة فى عملها، ناعمة فى حياتها؟؟

وأولئك الصغار الذين حرموا من حاسة أو قدرة، كتب عليهم التخلف أو القعود، كيف نجعل منهم أفراداً يمكن دمجهم فى بنية مجتمع متماسك، متعلم ومنتج، يتحرك فى إطار هذه الثقافة العامة التى نعبر عنها بالشخصيةالقومية؟

وهؤلاء العباقرة الذين رزقهم الله ذكاء ونبوغاً، كيف نقدم لهم فرصاً تربوية راقية، تستثمر مواهبهم، وتوظف قدراتهم فى الخلق والابتكار،

حتى يمكن لهم فى غدهم أن يطوروا من حياتنا، ويحسنوا من صفات شخصيتنا القومية على الصعيد العالمى؟

وهذه الكثرة الغالبة من عباد الله العاديين الذين يدخلون المدارس ويتلقون فيها تعليماً عاماً أكاديمياً تقليدياً لا يتسع لميولهم ولا يشبع حاجاتهم، ولا يرضى تطلعاتهم، كيف نحقق لهم التأهيل الفعال الذى يصبحون به بناة الشخصية فى صورتها الشعبية أو الوطنية؟

على التربية كما ذكرنا من قبل أن تأخذ بسياسات جديدة، وبطرائق تعليمية حديثة، وبصيغ لا مدرسية، حتى تصبح تربية وظيفية تعمل لترقية كل الكفاءات على امتداد الأرض، فى كل تجمع، ومع كل فرد، إذا أردنا للشخصية القومية على صعيدها العربى أن تكون رمزاً لحضارة عربية إسلامية يشهد العالم بعثها من جديد.

هوامش ومراجع

(1) Birou (Alain), **Vocabulaire Pratique des sciences sociales**, Paris, Ed. Economir et Humanisme, Les Ed. (Ouvrieres, 2e e'd., 1966, PP. 312-314

(2) Swift (D.F.), **Basic Readings in the Sociology of Education**, London, Rout ledge & Kegan Paul, 1970,PP. 82-83.

(٣) منير شفيق، الإسلام فى معركة الحضارة، بيروت، دار الكلمة للنشر،١٩٨١، ص ٢١.

(4) Swift (D.F.), op. cit., pp. 84-85.

(٥) أبو عمر على السكونى، عيون المناظرات، (تحقيق سعد غراب) تونس الجامعة التونسية، ١٩٧٦، ص ٢٣.

(٦) د. برهان غليون، اغتيال العقل، محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، ١٩٨٥، ص ٣٥٠.

(٧) د. فريديك معتوق، تطور علم إجتماع المعرفة من خلال تسعة مؤلفات

أساسية، بيروت، دار الطليعة، ١٩٨٢، ص٣٢ - ص٥٤.

(٨) د. زكي نجيب محمود، "عربي بين ثقافتين- مأزق حرج"، في جريدة الراية القطرية، بتاريخ ١٠/ ١/ ٨٩، وتاريخ ٧/ ٢/ ١٩٨٩ م.

(٩) د. محمد شقرون، نحو علم اجتماع عربي، **علم الاجتماع والمشكلات العربية الراهنة**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦، ص٦٨.

(10) jeannet (M.), **Le Pshychologue et la se'lection des** cadres, Bruxelles, Charles Dessart, 1967, PP. 62-70.

(11) Berqche (J.), **Vers une de'finition de l'education de base** dans le proche Orient, Sirs Al-Layyan (Egypte), ASFEC, 15. XII, 1954, P.6.

(١٢) د. محمد سعيد فرج، **الشخصية القومية**، موقف العلوم السلوكية من الشخصية..، الإسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨١، ص٤٩- ص٥٤.

(١٣) هارولدرج «العامل الاجتماعي في التربيـة وواجـب المعلـم بإزائه» في صحيفـة التربية، القاهرة، السنة الرابعـة، مايـو ١٩٥٢، ص ص٦-٧.

(١٤) السيد يسين، الشخصية العربية بين صورة الذات ومفهوم الآخر، بيروت، دار التنوير، ١٩٨١، ص ١٩٩.

(١٥) د. محمد سعيد فرج، مرجع سابق، ص٦- ص٤٧.

(١٦) إبن خلدون، مقدمة العلامة إبن خلدون، بيروت، دار الفكر، (د ت)، ص ١٥١.

(١٧) د. حليم بركات، المجتمع العربى المعاصر، بحث استطلاعى اجتماعى، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط- ٢، ١٩٨٥، ص ص٧٣-٧٦.

(١٨) المرجع السابق، ص ٦٦، ٧٠.

** لايزيد سكان البادية على ٥٪ من مجموع السكان فى الوطن العربى، ولكن فى بعض الدول العربية- برغم ماحدث بها من تغيرات كبيرة- يشكل البدو نسبة ليست بالقليلة، فهم فى المملكة العربية السعودية حوالى ربع سكانها.

(١٩) د. السيد عبد العزيز سالم، تاريخ المغرب الكبير، ج- ٢، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨١، ص ص٦٦٦-٦٧٢.

(٢٠) يوسف الشربينى، هز القحوف فى شرح قصيد أبى شادوف، القاهرة دار النهضة العربية، ١٩٦٣، ص ٢٠.

(21) Blackman (W.S), The Fellahin of Upper Egypt, their Religion, Social and Industrial Life Today with special reference to Survivals from Ancient Times, London- Bombay, 1927, P. 334.

(22) Hakim (T.el.), Un substitut de campagne en Egypte, Paris, Plan (Col. Terre Humaine), 1974, P. 215.

(٢٣) د. نعمات أحمد فؤاد، النيل فى الأدب المصرى، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٢، ص ٢٨٧ – ص٢٩٢.

(٢٤) عباس العقاد، سعد زغلول، سيرة وتحية، القاهرة، مطبعة الحجاز، ١٩٣٦، ص ص٥ –٢٥.

(25) Ayrout (H.H.), Moeurs et coutumes de Fellahs, Paris, Payot, 1938, PP. 156- 184.

(26) Cahabrol (de) "Essai sur Les Moeurs des habitants modernes de l' Egypte", in Description de de L'Egypte, Etatmoderne, T.11 bis, Pavis L'Imprimerie Impériale, M. DCCC. XXII, (1822), P. 376.

(27) Issawi (Charles), **Egypt, an Economic and Social Analysis**, London, Oxford Universtiy Press, 1947, PP. 153- 154.

(28)Cromer (the Earl of) **Modern Egypt**, T. II, New York, The Macmillan Company, 1916, PP. 230- 244.

(29) Baron Firman van den Bosh, Vingt **années D'Egypte**, Paris, Lib, Academique Perrin, 2e éd. 1932, PP. 18- 23.

(٣٠) د. محمد الهادى عفيفى وآخرون، التربية ومشكلات المجتمع، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط- ٢، ١٩٧٣، ص١٥٠ - ص٢٧٣.

(31) Dorbey, **L'instruction Publique en Egypte**, Paris, Lacroix, 1872, PP. 36- 37.

(٣٢)محمد عبده، المنار، م- ١٠، ج- ١، ١٤/ ٣/ ١٩٠٧، ص٢٢- ص٢٣.

(٣٣) طه حسين، مستقبل الثقافة فى مصر، القاهرة، مطبعة المعارف

ومكتبتها بمصر، ط- ٢، ١٩٤٢، ص٥٣٦ - ص٥٣٧.

(٣٤) جمال حمدان، شخصية مصر، دراسة في عبقرية المكان، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٧٠، ص ١٤٠.

(٣٥)عبد العزيز رفاعي، الطابع القومي للشخصية المصرية، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٧١، ص ص٢٦٣ - ٢٦٤.

(٣٦) د. فؤاد زكريا، «بين التعليم وقيم المجتمع»، في مجلة الفكر المعاصر، عدد ٧٣، مارس ١٩٧١.

(٣٧) د. حامد عمار، في بناء البشر، دراسة في التغير الحضاري والفكر التربوي، مصر، اليونسكو، (آسفك بسرس الليان)، ١٩٦٤، ص٨٠ - ص٩١.

(٣٨) د. عبد الفتاح جلال، «الشخصية المصرية والتربية» في د. محمد الهادي عفيفي وأخرون، مرجع سابق، ص٢٢٩ - ص٢٧٨.

(٣٩) السيد يسين، مرجع سابق، ص ص٢٤١ - ٢٤٢، وانظر- يحيى بن سليمان، نحن المغاربة، مشاكل النمو بين التقليد والتجديد، بيروت دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٥، ص ص٥٧ - ٧٨.

(٤٠) السيد يسين، مرجع سابق، ص١١١ - ص١٢٥، وانظر- إبراهيم يحيى الشهابي، الشخصية العربية، دمشق، مكتبة دار الفتح،

١٩٨١، ص ص ٤٢ - ٤٤.

(٤١) انظر كتاب. د. فاطمة حسين المصرى، الشخصية المصرية من خلال دراسة بعض مظاهر الفولكلور المصرى- دراسة نفسية تحليلية أنتروبولوجية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤، ص ٣١٠.

(٤٢) ابن خلدون، مرجع سابق، ص ٥٤٠.

(43) Barthelemy (J.), Lerrres sur l'Egypte, Paris Michel Levy Fréres, 1857, P. 140.

الفهـرس

مطابع الطوبجى التجارية
ت ٣٦٣١٠٦٠